

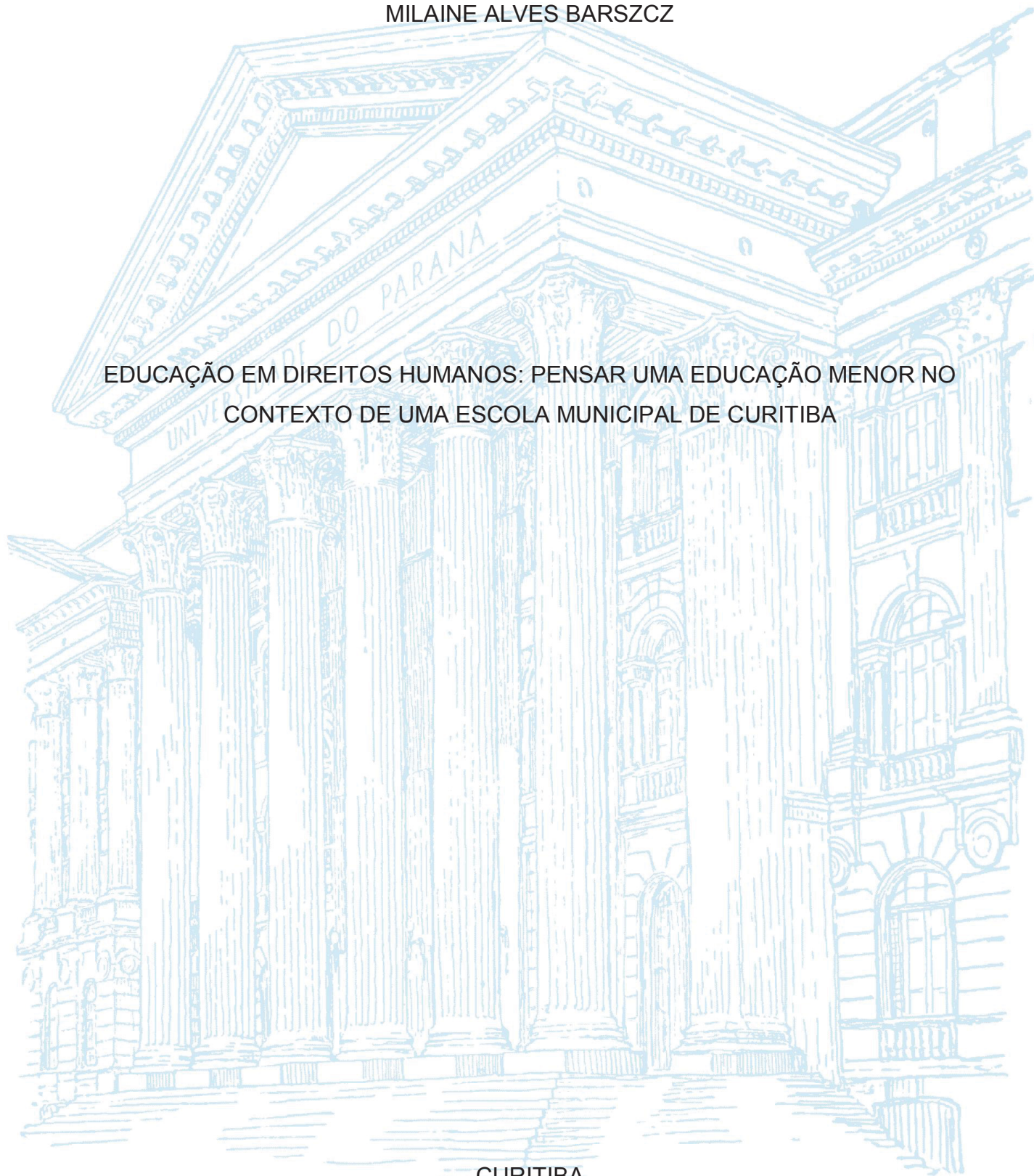
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MILAINE ALVES BARSZCZ

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PENSAR UMA EDUCAÇÃO MENOR NO
CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA

CURITIBA

2021



MILAINÉ ALVES BARSZCZ

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PENSAR UMA EDUCAÇÃO MENOR NO
CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Madruga Cunha

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Barszcz, Milaine Alves.

Educação em direitos humanos : pensar uma educação menor no
contexto de uma escola municipal de Curitiba / Milaine Alves Barszcz. –
Curitiba, 2021.
120 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Cláudia Madruga Cunha

1. Direitos humanos. 2. Educação e Estado. 3. Educação básica. 4.
Docência. 5. Educação – Metodologia. I. Título. II. Universidade Federal
do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MILAINE ALVES BARSZCZ** intitulada: **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PENSAR UMA EDUCAÇÃO MENOR NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA**, sob orientação da Profa. Dra. CLAUDIA MADRUGA CUNHA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 03 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica
08/03/2021 19:42:08.0
CLAUDIA MADRUGA CUNHA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
04/03/2021 19:42:53.0
MAURICIO CESAR VITORIA FAGUNDES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/03/2021 09:57:16.0
LEANDRO FRANKLIN GORSZDORF
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/03/2021 11:12:41.0
ANA MARIA EYNG
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO
PARANÁ)

Dedico esta dissertação ao ser humano que, em sua multiplicidade, muitas vezes é silenciado, porém, é resistência!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais: Maurício A. Silva (*in memorian*) e Marli A. Fernandes, pela potência de vida! Agradeço ao meu companheiro Jardel Barszcz, pela potência na vida, pelos sonhos e conquistas! Agradeço à Rafaella, pela potência em vida, aguçando ideias e pensamentos!

Agradeço aos mestres, pela potência na aprendizagem! Especialmente à professora Cláudia Madruga Cunha, orientadora desta pesquisa, que me guiou nesta trajetória com sua potência de ser. E a tantos outros professores e professoras, que me afetaram na vida e na pesquisa, são eles: Ana Maria Eyng, Araci Asinelli da Luz, Mauricio Cesar Vitória Fagundes, Kátia Maria Kasper, Neila Tonin Agranionih, Julio Cesar David Ferreira, Regina Cely de Campo Hagemeyer, Adriane Alves da Silva, Regiane Alves da Silva Cordeiro da Fonseca, Viviane Cristina Carmo Maciel, Cristiane de Souza Brito, Lucimar Rosa Dias, Carolina dos Anjos de Borba.

RESUMO

Os Direitos Humanos são garantias das vidas mínimas, das situações de vidas ignoradas, das condições de vidas que faltam. Como uma construção histórica, os Direitos Humanos podem ser interpretados por diferentes vias, pela via jurídica, posta pelas normas, interpretadas como dispositivo de controle; pela via do conflito, interpretado pelas lutas sociais; sob o olhar militante, pelo olhar pacifista e pelo olhar fascista. Também podem ser interpretados no processo da Educação em Direitos Humanos pela via dos professores que, através de atividades pedagógicas, forjam a efetivação de um discurso e de uma prática desse processo. Através da análise cartográfica (KASTRUP, PASSOS, 2013), problematizo como a Educação em Direitos Humanos – na tendência de deixar de ser apenas linguagem universal ou discurso – tem sido interpretada nos planos de alguns professores que atuam numa determinada escola municipal de Curitiba. Trago, na análise sobre a Educação em Direitos Humanos, um diálogo com a filosofia da diferença (DELEUZE; GUATTARI, 1995, 2014), o estudo é cartografado em três movimentos: movimento de territorialização, que situa os processos de institucionalização das relações entre a Educação e os Direitos Humanos; de desterritorialização, que recorta da filosofia da diferença alguns conceitos para fins de fundar a análise, como é o caso da literatura menor (DELEUZE; GUATTARI, 2014) e Educação Menor (GALLO, 2003, 2008; GALLO; FIGUEIREDO, 2015); para, no último movimento, de reterritorialização, apresentar a análise dos planos de ação realizados numa escola municipal de Curitiba, entre os anos de 2017 e 2019, com o objetivo de refletir sobre os modos como os profissionais da educação básica têm recebido a necessidade de adequarem-se em termos teórico-metodológicos para operar na educação básica com e para a Educação em Direitos Humanos. Reconhecendo a fragilidade desse processo educativo, optei por uma análise que potencializasse a ação docente, olhei pelo prisma da biopotência as intenções dos professores, ressignificando a diferença e a multiplicidade que compõem o território da escola.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Filosofia da diferença. Práticas docentes.

ABSTRACT

Human Rights are guarantees of minimal lives, ignored life situations, missing living conditions. As a historical construction, human rights can be interpreted in different ways, in the legal way established by the rules and interpreted as a control device; through the conflict interpreted by social struggles; under the militant gaze, the pacifist gaze and the fascist gaze. They can also be interpreted in the Human Rights Education process through teachers who, through pedagogical activities, forge the realization of a discourse and practice of this process. Through cartographic analysis (KASTRUP, PASSOS, 2013), I problematize how Education in Human Rights - in the tendency to stop being just universal language or discourse - has been interpreted in the plans of some teachers who work in a certain municipal school in Curitiba. In this analysis of Human Rights Education, I bring a dialogue with the philosophy of difference (DELEUZE; GUATTARI; 1995, 2014), this study is mapped in three movements: territorialization, which situates the institutionalization processes of the relations between education and Human Rights; of deterritorialization that comes from the philosophy of difference, some concepts that are used for the purpose of founding the analysis, as is the case of minor literature (DELEUZE; GUATTARI, 2014) and minor education (GALLO, 2003, 2008; GALLO; FIGUEIREDO, 2015); to, in the last movement, of reterritorialization, present the analysis of the action plans carried out in a municipal school in Curitiba, between the years 2017 and 2019, with the objective of reflecting on the ways in which basic education professionals have received the need to adapt themselves in theoretical and methodological terms for the purpose of operating in basic education with and for Education in Human Rights. Recognizing the fragility of this educational process, I opted for an analysis that potentiated the teaching action, I looked through the prism of the biopower to the teachers' intentions, resignifying the difference and the multiplicity that make up the school's territory.

Keywords: Human Education. Difference philosophy. Teaching practices.

LISTA DE FIGURAS

ILUSTRAÇÃO 1 – CRIAÇÃO DA COMISSÃO LOCAL – EDH	61
ILUSTRAÇÃO 2 – ATRIBUIÇÕES DA COMISSÃO – EDH	61
ILUSTRAÇÃO 3 – COMISSÃO LOCAL DE DIREITOS HUMANOS	63
ILUSTRAÇÃO 4 – DIAGNÓSTICO DA ESCOLA – 2017 (a)	65
ILUSTRAÇÃO 5 – DIAGNÓSTICO DA ESCOLA – 2018	66
ILUSTRAÇÃO 6 – DIAGNÓSTICO DA ESCOLA – 2017 (b)	67
ILUSTRAÇÃO 7 – CIDADANIA COMO TEMÁTICA DOS DH	70
ILUSTRAÇÃO 8 – ATIVIDADES ALÉM DO TERRITÓRIO DA ESCOLA	75

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – POLÍTICAS INTERNACIONAIS – DIREITO À EDUCAÇÃO.	37
QUADRO 2 – TEMÁTICAS PARA EDH – 2017	69
QUADRO 3 – TEMÁTICAS PARA EDH – 2017, 2018, 2019.....	72

LISTA DE SIGLAS

CF	- Constituição Federal (1988)
DH	- Direitos Humanos
DNEDH	- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH	- Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	- Educação em Direitos Humanos
EI	- Educação Infantil
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PMEDH	- Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	- Plano Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
2 MOVIMENTO DE TERRITORIALIZAÇÃO: SITUANDO DISCURSOS E ESTUDOS EM EDH.....	25
2.1 DIREITOS HUMANOS E OS DESDOBRAMENTOS DO DISCURSO	26
2.2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO PROCESSO DE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS	35
2.3 SITUANDO A EDH NA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA	42
3 MOVIMENTO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO: DIFERENÇA, BIOPOTÊNCIA E DIREITOS HUMANOS.....	50
3.1 DIFERENÇA E DIREITOS HUMANOS	52
3.2 EDUCAÇÃO MENOR.....	53
3.3 DA BIOPOLÍTICA À SOCIEDADE DE CONTROLE	55
3.4 PARA ALÉM DA BIOPOLÍTICA E DA SOCIEDADE DE CONTROLE: A BIOPOTÊNCIA	57
4 MOVIMENTO DE RETERRITORIALIZAÇÃO: NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO MENOR	60
4.1 DIREITOS HUMANOS E A FILOSOFIA DA DIFERENÇA: O QUE DIZ O DISCURSO MAIOR DAS NORMAS.....	60
4.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O QUE SE PODE PLANEJAR	62
4.3 EDH PELO OLHAR DA ESCOLA: DIAGNÓSTICO E OBJETIVOS.....	64
4.4 DIREITOS HUMANOS E SUAS TEMÁTICAS	68
4.5 DIREITOS HUMANOS: NO TEMPO E NO ESPAÇO DA ESCOLA.....	73
5 CONSIDERAÇÕES OUTRAS.....	79
REFERÊNCIAS	82
ANEXO 1 – PORTARIA Nº 7/2006	89
ANEXO 2 – PLANO DE AÇÃO – 2017.....	90
ANEXO 3 – PLANO DE AÇÃO – 2018.....	102
ANEXO 4 – PLANO DE AÇÃO – 2019.....	107

1 APRESENTAÇÃO

O debate acerca dos Direitos Humanos atravessa os séculos, todavia, é no século XX que a temática ganha destaque, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948. Esses eventos formam dois grandes marcos regulatórios para a discussão. Ambos ocorrem em período marcado pelo pós-guerra e visam, desde então, estabelecer a paz e a segurança entre os países e os povos. No contexto do pós-guerra e reestruturação da Europa, a ONU foi criada como um sistema normativo de proteção aos direitos individuais e coletivos, viabilizando as discussões sobre as normas internacionais dos Direitos Humanos e entendendo que o direito à vida e à liberdade são inerentes a todos os seres humanos.

Quando se trata do Brasil, a luta por Direitos Humanos remonta aos tempos de Colônia. Desde o Império grupos reivindicam, de diferentes formas, direitos que legitimem poderes mínimos aos seus membros. Em conformidade com a trajetória da sociedade civil brasileira, as lutas por Direitos Humanos foram se normatizando, dada a necessidade de criar uma cultura de direitos que legitimasse o compromisso em fortalecer a democracia. Influenciada por normas e ações internacionais, o campo da Educação brasileira apresenta intensa produção de documentos sobre a temática dos Direitos Humanos. As noções de democracia, Estado de Direito e Direitos Humanos foram, aos poucos, se transversalizando nos currículos das instituições de ensino, fortalecendo as temáticas, debatendo a diversidade e a cultura nas escolas (CUNHA, 2016).

Nesse mesmo contexto, de pós-guerra, em que se universalizam normas e direitos, a linguagem passa ser elemento contestatório que sapa a língua e fala (DOSSE, 2018), ao mesmo tempo, é um período de releitura de Nietzsche (PETERS, 2000), do aparecimento no território intelectual do estruturalismo e pós-estruturalismo – escolas de pensamento surgidas na França, influenciadas pela psicanálise, antropologia e, principalmente, pelos estudos da linguagem que, entre outras novas ciências, reivindicam novo *status* para o próprio pensamento (DOSSE, 2018). O movimento estruturalista demandava e propunha novos métodos e metodologias, que fariam da linguagem a categoria que qualificava novos modos de ser e operar as ciências humanas (DOSSE, 2018). Esse movimento, formado por pensadores de diferentes campos, entendia que a linguagem era uma estrutura

neutra do ponto de vista dos valores, que podia ser acessada para fins de conectar o real (DELEUZE, 2010).

Como proposta de ruptura com a tradição ocidental, a qual evidencia a linguagem de forma essencialista, capaz de representar a realidade, e o discurso como um conjunto de signos, o pós-estruturalismo coloca que a análise do discurso tem uma finalidade completamente diferente. A linguagem já não é concebida como um vínculo neutro e transparente de representação da realidade, mas como parte integrante e fundamental da própria constituição do real (PETERS, 2000). Os enunciados não são as palavras, frases ou proposições, mas formações que apenas se destacam de seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras mudam de natureza, dispersando-se na espessura da linguagem (DELEUZE, 2005, p. 29).

Refletir sobre os Direitos Humanos, na perspectiva do pós-estruturalismo, requer entender que a relação entre poder e saber não tem, necessariamente, a intenção de alcançar a verdade, mas de perceber possibilidades de contextualizar, analisar, problematizar, modificar verdades singulares e contextuais. A verdade implicada nos direitos universais não necessariamente representa a essência das coisas ou expressa a vontade de verdade de quem está envolvido com a defesa de tais direitos (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 2).

Posto isso, esta pesquisa se apoia na filosofia da diferença, proposta por Gilles Deleuze (1992, 2000, 2009), juntamente com Félix Guattari e Deleuze (1992, 1995), quando convocam a revelar os regimes de verdade que são produzidos num jogo de forças que permeiam os sujeitos localizados em determinada instituição, na qual os Direitos Humanos se apresentam como possibilidade de intervenção concreta, desconstruindo a transparência da linguagem e do discurso, processo que possibilita forçar o pensamento e sair da lógica.

Outro filósofo fundamental para pensar as relações entre o discurso (saber) e as práticas (poder), e que empresta ferramentas conceituais para esta análise, é Michel Foucault (1979), que flertou com o movimento estruturalista e, atualmente, é considerado pós-estruturalista. Próximo a Gilles Deleuze (2000), disponibilizou ferramentas para pensar os seres humanos e suas experiências no processo social, problematizando os acontecimentos a partir do discurso. Nesta perspectiva, o discurso, tido como verdadeiro e portador de poder, não possui uma identidade

própria, unitária e transcendente, mas está distribuído em toda a estrutura social e é sempre produzido ou reproduzido socialmente.

Tanto Deleuze (2000), que propôs uma ontologia da diferença revertida à tradição epistêmica que vem do platonismo, como Foucault (2010), se posicionaram politicamente, problematizaram o discurso, o poder e a sua relação com a linguagem e o Estado. Outros teóricos pós-estruturalistas, como Jean-François Lyotard, Julia Kristeva, Jacques Derrida, tomaram posições políticas, não em defesa de direitos universalizados, mas assumiram posições frente às demandas sociais, minoritárias, ativistas e militantes, neste sentido, os estudos pós-estruturalistas se apresentam como uma postura política frente aos acontecimentos (WILLIAMS, 2012). Numa análise mais ampla sobre o pós-estruturalismo, James Williams (2012, p. 37) comenta que:

[...] o pós-estruturalismo é político. Ele muda nosso mundo e nossas visões de mundo num amplo leque de situações, por exemplo, em termos de nossas relações com nossos corpos, em termos de sexualidade, gênero, relações com os outros, e em termos de nossas relações para com o ambiente e o inconsciente.

As diversas temáticas que os pós-estruturalistas se envolveram questionam a relação de poder, as formas de dominação e exclusão presentes na sociedade, marcam discussões frente às relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade. Sensibilizados por questões do pós-guerra, esses teóricos apresentam a diferença como uma categoria central para seus estudos, possibilitando descentrar a força das metanarrativas modernas, abrindo espaços para enfatizar as multiplicidades por meio da indeterminação e do jogo da diferença (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 4).

Deleuze (2000), em sua tese *Diferença e repetição*, contrapôs o conceito de diferença, indicado pela tradição, centrada na ideia da representação. Ensaçando uma filosofia própria, apresentou o conceito da diferença pura, da diferença em si. Ultrapassou o sentido da representação, que articulava a diferença ao princípio da identidade, pois, associada à identidade, a diferença é apresentada como negação, como uma potência derivada.

Para organizar a análise da pesquisa, como processo instalado numa lógica da diferença na Educação, busco romper com a imagem dogmática do pensamento, entendendo que, ao pesquisar, cria-se, problematiza-se e atenta-se às multiplicidades (CORAZZA, 2012, p. 17). Por esse caminho, considerando a

cartografia como método para as ciências humanas e sociais, disponho dos subsídios dos filósofos da diferença, que deslocaram o conceito de cartografia – ciência que traça mapas e territórios –, para propor a construção de mapas abertos, traçando diagramas de relações, na disputa de forças, agenciamentos, jogos de verdade, enunciações, subjetivação.

Para sustentar a cartografia como estratégia metodológica, destaco o trabalho de Rolnik (2006)¹, propondo a cartografia como um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem acontecem. Kastrup e Passos (2013) sugerem a cartografia como um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente. Essa metodologia dá destaque à diferença e às singularidades produzidas no percurso de uma pesquisa, que fuja da simples representação ou codificação, possibilitando uma abordagem que não fixa nem venha a fixar ou codificar o isto, ou o aquilo, que se quer analisar, referenciar ou trazer a uma forma de linguagem (CUNHA, 2019, p. 954).

A cartografia proposta por Deleuze e Guattari no *Mil Platôs 1* (1995) se mostra como uma metodologia pós-estruturalista, flexível e composta, que leva em frente ou amplia as contribuições de Foucault sobre a transmissão e proposição de novos conhecimentos; configura-se como instrumento de análise para além de uma história do presente, possibilitando a crítica do nosso tempo e daquilo que somos (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 45). Na primeira parte da obra de Deleuze e Guattari (1995), a cartografia é apresentada como componente de um rizoma, em outras palavras, ela é apresentada como conhecimento que, na atualidade, opera entre conexões, redistribuição e recortes. É preciso mapear os movimentos daquilo que se apresenta a ser conhecido ou dos conhecimentos que já estão propostos. Dizem os autores sobre a cartografia que, tal como o rizoma que se espraia na superfície, ela visa compor um mapa que é,

[...] aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se

¹ Ver: RICHTER, Indira Zuhaira; OLIVEIRA, Andréia Machado. Cartografia como metodologia: uma experiência de pesquisa em Artes Visuais. **Paralelo 31**, n. 8, p. 28-38, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paraleloarticle/download/13293/8211>. Acesso em: 08 ago. 2020.

desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas [...]. Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que sempre volta ao mesmo. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

Esse processo de pesquisa se apresenta como uma prática singular de análise, não busca estabelecer regras ou caminhos lineares para que se atinja um fim, mas se forja como um procedimento rizomático (CUNHA, 2019). Ao constituir esta pesquisa fundada no caráter cartográfico (rizomático), desloca o conceito de rizoma apresentado por Deleuze e Guattari compreendendo que sua composição se deu na contraposição do modo positivista de se construir conhecimento, opondo-se à forma fragmentada de se engendrar a realidade.

[...] O modo de funcionamento rizomático remete a uma forma de resistência política que envolve análise crítica e exercício concreto de liberdade, uma vez que subverte o modelo árvore-raiz operante nas grandes máquinas sociais do Estado, do Capital, da Ciência, das Instituições, da Linguagem. (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 52).

Para compor o conceito do rizoma são apresentados seis princípios: conexão, heterogeneidade, multiplicidade; ruptura a-significante; cartografia e decalcomania (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Neste estudo, por meio de alguns princípios do rizoma, como a conexão e a heterogeneidade, destaco que a interpretação dos Direitos Humanos pode acontecer por muitas vias, pela via jurídica, posta pelas normas, interpretada como dispositivo de controle; pela via do conflito, interpretado pelas lutas sociais; sob o olhar militante, pelo olhar pacifista e pelo olhar fascista. Os Direitos Humanos podem ser interpretados na direção da universalidade e na direção da singularidade. Assim, eles também podem ser interpretados no processo da Educação em Direitos Humanos (EDH), pela via dos professores, os quais desenvolvem atividades pedagógicas colocando em prática (concreta) o que se estabelece nas normatizações (abstratas).

Diante disso, busco nos princípios do rizoma a compreensão para essa conexão e heterogeneidade entendendo que os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos, promovendo a heterogeneidade. Esses princípios estão relacionados com a amplitude e a complexidade do conhecimento. Como disse Khouri (2009),

[...] as coisas se relacionam. Pensar em alguma coisa é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. Tudo se relaciona com tudo. Mas, ao tratar de algo, estamos criando conexões, ligações, pontes de comunicação. Estamos evidenciando qualidades, definindo ângulos de abordagem, instituindo olhares, que são diferentes de outros.

Pela via da diferença, os Direitos Humanos podem ser interpretados como uma generalização que se efetiva através dos processos de diferenciação, que dão passagem à vida e a singularizam. Percebo ser impossível aplicar uma Educação em Direitos Humanos sem levar em consideração o contexto de cada realidade e o reconhecimento da singularidade dos indivíduos presentes em cada escola. Em se tratando da multiplicidade, Deleuze e Guattari (1995, p. 8) vão dizer que,

[...] as multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; as suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização.

Outro princípio importante é o de ruptura a-significante, que diz respeito aos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) deslocaram o conceito de terra e território, apresentando uma analogia geológica quanto a esses movimentos. De acordo com os filósofos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 77).

Esses movimentos foram propostos na obra intitulada *O que é Filosofia?* (1992), colocando o território como um espaço instituído, organizado e estável, a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, é a operação da linha de fuga, e a reterritorialização é o movimento de construção do território. São processos indissociáveis: se há um movimento de desterritorialização, teremos também um movimento de reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 224).

Essa cartografia, na perspectiva dos teóricos da filosofia da diferença, se compõe por três movimentos. Com eles, problematizo como a Educação em Direitos Humanos – na tendência de deixar de ser apenas linguagem universal ou discurso –

tem sido interpretada nos planos de alguns professores que atuam numa determinada escola municipal de Curitiba. Tais documentos foram escritos entre os anos de 2017 e 2019 e tendem a organizar práticas possíveis em EDH, práticas cujas expectativas de efetivação me conduzem a deslocá-las, ou não, como Educação Menor em Direitos Humanos.

No primeiro movimento, **Movimento de territorialização: situando os discursos e os estudos em EDH**, apresento os processos de institucionalização das relações entre Educação e Direitos Humanos. Nessa parte da pesquisa destaco o movimento da territorialização, entendendo que o conceito nada mais é do que um procedimento de habitar um território e explorá-lo (KASTRUP, 2001, p. 215). Desta forma, busco habitar o território das normas e dos discursos postos para a EDH, traçando um plano histórico-temporal dos Direitos Humanos e sua relação com a Educação, narrando o percurso do direito à Educação ao processo de educar em Direitos Humanos.

Compreendo que o território extrapola o espaço geográfico, sua criação se constitui por agenciamentos, os quais produzem enunciados que são engrenagens dos agenciamentos. Esses agenciamentos são identificados como agenciamentos coletivos de enunciação, que se reproduzem no regime de signos compartilhados, por meio da linguagem, estado de palavras e símbolos; e agenciamentos maquínicos²: um estado de mistura e relações entre os corpos em uma sociedade. Tais agenciamentos se relacionam e constituem o território. “[...] O enunciado é produzido por um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65).

O conjunto de enunciados constitui o discurso, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva. São feitos de signos, mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas (FOUCAULT, 2010, p. 55). Neste sentido, remontando o cenário social, histórico, político e econômico, apresento as enunciações sobre Direitos Humanos, direito à Educação e Educação em Direitos Humanos para compreender como os discursos se constituíram e como tais agenciamentos capturam a escola.

² O conceito de agenciamento de Deleuze e Guattari (1995) diz respeito ao acoplamento de um conjunto de relações materiais a um regime de signos correspondente. O agenciamento é formado pela expressão (agenciamento coletivo de enunciação) e pelo conteúdo (agenciamento maquínico).

Pensar a Educação em Direitos Humanos como forma de territorialização, estabelecida pelo Estado, significa pensar nesse processo como máquina que produz formas de viver, no entanto, essa produção, mesmo estabelecida em coordenadas, não é fechada. Tal perspectiva permite aberturas, pois se compõe de dobras, mesmo que a intenção seja territorializar, é possível criar linhas de fuga, permitindo desterritorializar.

O pensamento deleuze-guattariano mostra que a diferença encontrada no espaço estriado³ das normas, dos Direitos Humanos e da escola, pode sofrer ruptura. Esse pensamento convoca a substituir a luta em torno de ideais abstratos pelo enfrentamento dos problemas concretos e possibilita olhar para os Direitos Humanos como possibilidade de ser, entendendo os modos de existência e de possibilidades de vida que não cessam de se recriar e as não identidades (DELEUZE, 1992).

No segundo movimento, chamado de **Movimento de desterritorialização: diferença, biopotência e Direitos Humanos**, proponho como amparo conceitual o entendimento sobre a diferença em Gilles Deleuze (2000), como o conceito reverbera na filosofia que escreve com Guattari, em *Mil platôs* (1995) e no *Kafka: por uma literatura menor* (DELEUZE; GUATTARI, 2014). Termino esse outro mapa com a concepção de Educação Menor, de Sílvio Gallo (2002, 2003, 2013a), em que o filósofo brasileiro desloca o conceito de língua menor para a Educação. Nesse capítulo conceitual procuro refletir e analisar os possíveis caminhos de uma Educação Menor para os Direitos Humanos. Busco contribuições para interpretar como a EDH está sensibilizada na escola, propondo a passagem do território das normas à interpretação do sentido da EDH na escola.

Os filósofos da diferença apresentaram o termo menor por meio da obra *Kafka: por uma literatura menor*, contudo, esse termo não foi defendido no contexto pejorativo, ou na comparação de valores, como algo negativo ou inferior; o termo foi utilizado na oposição ao universal (do maior), mas não atrelado a hierarquias (DELEUZE; GUATTARI, 2014). A obra discute a literatura (menor) a partir das obras de Franz Kafka, refletindo como um judeu de classe média falante da língua alemã

³ Em *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Deleuze e Guattari (1995) distinguem espaços estriados e lisos. Espaços estriados são definidos por regras gerais que atuam para capturar e direcionar energia para um fim instrumental. Espaços lisos, por outro lado, são territórios em que um sujeito opera. Estes são espaços onde o “estriamento” do estado pode ser resistido.

produzia suas obras utilizando a língua de modo diferente, sem buscar uma erudição típica da literatura alemã. A literatura menor se opõe, assim, à literatura maior, que busca tratar os grandes temas, dignos de consideração por toda a humanidade e que se utiliza de uma linguagem rebuscada e inacessível para leitores menos ilustrados; o conceito maior e menor não está relacionado a grandezas ou proporções.

A proposta de Educação Menor colocada por Gallo e Figueiredo (2015) opera com a ideia de pensar outros modos de habitar a escola, assim, desloca-se a noção para pensar outros modos de corporificar o processo dos Direitos Humanos na escola. Refutando o sentido da Educação Maior, que se expressa por meio de documentos que indicam o que se deve ser ensinado, a proposta da Educação Menor é fazer emergir a força existente nas relações não planejadas, fugindo da lógica dominante e da linearidade do pensamento. É necessário subverter a ideia de Educação moderna, considerando outros conceitos sobre educar e saber. Deve-se permitir experiências, jogos de encontros e afetos, multiplicidades e escutas, não configurados em modelos e métodos, mas a partir das singularidades que estão à margem da Educação Maior.

[...] A Educação Menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a construção de nenhuma falsa totalidade: “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo”. (GALLO, 2003, p. 68).

A Educação Menor pode possibilitar a construção de outras imagens de pensamento em relação à vida na escola e em relação à EDH. Neste sentido, busca-se estancar o que está dado na escola, identificando potência nos pequenos movimentos que nela se compõem. Nesta perspectiva, surgem algumas questões: Como ressignificar os Direitos Humanos na escola, observando as possibilidades investidas nas temáticas escolhidas pelo corpo docente? O que mostram os documentos quando pretendem organizar uma proposta teórico-prática para educar em Direitos Humanos? A Educação Menor é uma experimentação que se inventa nas linhas de fuga da Educação Maior e pode vir a ser proposta como uma Educação Menor em Direitos Humanos.

Ainda nesse movimento, desterritorializo alguns conceitos e ideias para pensar os Direitos Humanos, entre esses, o conceito de diferença. O território das

normas e, também, o espaço estriado da escola tendem a reconhecer a diferença numa dada identidade, na ideia da representação, anulando a diferença enquanto potência de ser. Assim, considero as contribuições de Deleuze (2000) – seu estudo do conceito de diferença na obra *Diferença e repetição* –, quando discorre a respeito da diferença no capítulo intitulado “A diferença em si mesma”.

[...] a diferença é este estado em que se pode falar de A determinação. Da diferença, portanto, é preciso dizer que ela é estabelecida ou que ela se estabelece como na expressão estabelecer a diferença. (DELEUZE, 2000, p. 36).

Em relação ao entendimento sobre o que é a diferença, Deleuze (2000) estabelece, antes de seu encontro com Guattari, uma crítica à tradição filosófica colocando que na filosofia da representação a diferença é tematizada, mas ela é vista sempre como conceito, portanto, como representação⁴. O teórico exalta e reivindica a diferença em si: o diferenciar-se da própria coisa; e desloca os significados a ela comumente atribuídos, rompendo com a ideia de negação relativa a uma dada identidade que tenta reduzir a diversidade a um elemento comum.

Nesse sentido, afirmo, junto a Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995), que cada ser humano é uma multiplicidade, cuja subjetividade é formada por inúmeros planos, linhas e seguimentos, não há uma única identidade que nos habite. Reconhecer a diferença como categoria, contrapondo o conceito indicado pela tradição, ultrapassa o sentido da representação, isso significa pensar a diferença em oposição ao ideal, à igualdade e à semelhança, passando a considerar a diferença como a expressão do próprio ser, de cada ser (unívoco), pois o ser é múltiplo, singular, imprevisível, difere de si mesmo e não do outro, a diferença extrapola qualquer forma de representação (DELEUZE, 2000).

O terceiro e último movimento se apresenta como **Movimento de reterritorialização: na busca por uma Educação Menor**. Seguindo a lógica da biopolítica, por meio do discurso das normas, a escola investigada traçou um planejamento para a Educação em Direitos Humanos. O local escolhido para ser mapeado é uma escola municipal de Curitiba, que se localiza na região periférica da

⁴ Deleuze (2000, p. 365) entende que o pensamento da representação foi sendo profundamente formado por uma imagem dogmática (da identidade e da semelhança) e que tal imagem influenciou significativamente os padrões lógicos de entendimento e de significação acerca do mundo e da vida.

cidade. Trata-se de uma escola de médio porte, que tem atendido estudantes da educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais) em período integral. Nesse terceiro mapa, trago a análise desses planos de ação elaborados de 2017 a 2019, destacando os objetivos, as temáticas e as práticas ou as atividades propostas pelos professores. São estas últimas que chamam atenção para os modos de interpretação da EDH na rede municipal de ensino de Curitiba.

São os documentos nomeados de “plano de ação” que foram analisados. Tais planos podem ser entendidos como resultados de um processo que coteja os modos como os professores expressam sua percepção de uma Educação em Direitos Humanos. Neste sentido, busco observar como os conteúdos desses planos criam uma tendência de efetivação de um discurso e de uma prática da Educação em Direitos Humanos. Com o objetivo de refletir sobre os modos como os profissionais da educação básica têm recebido a necessidade de adequarem-se em termos teórico-metodológicos para fins de operar na educação básica com e para a Educação em Direitos Humanos, forjada ou não numa Educação Menor, recorro à filosofia deleuze-guattariana e a seus leitores.

Nesse processo de reterritorialização, na busca pela fissura na estrutura, ao encontrar possibilidades de uma Educação Menor, não tenho a intenção de apresentá-la como padrões a serem seguidos, pois os estudos da diferença exigem a ruptura com o sentido da certeza e da verdade, compreendendo que o princípio das entradas múltiplas propõe apenas experimentação (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 9). Tal sentido implica em produzir rizomas, trata-se de não criar outros modelos para substituir o modelo instituído, mas formas outras de fazer e de viver, no contexto mesmo daquele modelo instituído.

Proponho pensar as práticas de uma Educação Menor, desconsiderando a prescrição e o modelo, interrompendo a prática repetitiva da ação educativa da escola e dando abertura ao acontecimento. Uma possibilidade de compreender esses acontecimentos na Educação é estar aberto aos movimentos externos, ao planejado e objetivado, fugindo da função de controle da escola, seja do controle disciplinador do espaço ou do tempo. Para Deleuze (1992), é suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos. Suscitar acontecimentos na escola e no processo de EDH é deixar guiar-se pelo que acontece, é renunciar à segurança da certeza, do controle do processo educativo.

Não significa abdicar do planejamento. Mas compreender os fluxos e traçar linhas de fuga são formas de pensar na produção de rizomas no cotidiano escolar, ou seja, inventar outros espaços para além do controlador, disciplinador e organizador da escola.

Compreendendo que o processo de educar em e para os Direitos Humanos não deve estar engessado no currículo e tão pouco atrelado ao processo de escolarização, visando resultados (notas e conceitos), recorro às contribuições de Espinosa (DELEUZE, 2009), que aponta a potência e os afetos como estratégias para pensar esse processo. A subversão da Educação em Direitos Humanos, a partir da potência de vida, pode ser constituída nas considerações da diferença em Deleuze pensando a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas de representação que as conduzem (DELEUZE, 2000, p. 16).

Ao final, como possibilidade de reterritorializar esse processo, convoco as contribuições espinosistas pensando a EDH como resultado de encontros e como uma proposta de libertação do sujeito.

2 MOVIMENTO DE TERRITORIALIZAÇÃO: SITUANDO DISCURSOS E ESTUDOS EM EDH

O estudo foi organizado no estilo cartográfico, entendendo que a cartografia é um modo de mapear a realidade, de acompanhar processos⁵. Nesta perspectiva, me ocupo em problematizar como se forjou a forma discursiva das temáticas dos Direitos Humanos na escola. Em primeiro lugar, é preciso observar as normativas que dão origem e orientação à realização de práticas que se denominam EDH, assim, busco habitar o território das normas e dos discursos, traçando um plano histórico-temporal, narrando o percurso do direito à Educação ao processo de educar em Direitos Humanos; procurando nos estudos da diferença perceber como a EDH está sendo interpretada na escola – o que diz muito da relação entre a teoria e a prática.

Nesse primeiro movimento de cartografia, desloco o conceito tematizado na geofilosofia (terra-território) pelos filósofos Deleuze e Guattari (1995), a tríade territorialização, desterritorialização e reterritorialização, um movimento que é próprio das relações variáveis entre o território e a terra,

[...] os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restitui territórios. São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território). (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 113).

Para situar os efeitos da norma para a Educação em Direitos Humanos, apresentando os discursos e estudos desse processo, desloco o conceito de território evidenciado na obra *Micropolítica: cartografias do desejo* (GUATTARI; ROLNIK, 2006), que ultrapassa o uso que fazem dele na etologia e na etnologia; entendendo que os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema no qual um sujeito se sente “em casa”. É sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si

⁵ Ver: MARTINES, Wânia Regina Veiga; MACHADO, Ana Lúcia; ALMEIDA COLVERO, Luciana de. A cartografia como inovação metodológica na pesquisa em saúde. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 7, n. 2, p. 203-211, 2013. Disponível em: <https://tempus.unb.br/index.php/tempus/article/view/1354/1158>. Acesso em: 12 ago. 2020.

mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações em que vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 2006, p. 388). “[...] Não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte.” (DELEUZE, 1989, p. 4).

O território extrapola o espaço geográfico, sua criação se constitui por agenciamentos, os quais produzem enunciados, que são engrenagens dos agenciamentos. Esses agenciamentos são identificados como agenciamentos coletivos de enunciação, se reproduzem no regime de signos compartilhados, por meio da linguagem, estado de palavras e símbolos; e agenciamentos maquínicos, um estado de mistura e relações entre os corpos em uma sociedade. Tais agenciamentos se relacionam e constituem o território. “[...] O enunciado é produzido por um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65).

Para Deleuze (2005), o conjunto de enunciados constitui o discurso, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva. São feitos de signos, mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas (DELEUZE, 2005, p. 55). Neste sentido, retorno ao cenário social, histórico, político e econômico, apresentando as enunciações sobre Direitos Humanos, direito à Educação e Educação em Direitos Humanos para compreender como os discursos se constituíram e como tais agenciamentos capturam a escola.

2.1 DIREITOS HUMANOS E OS DESDOBRAMENTOS DO DISCURSO

A ONU nasce em meio a processos de ruptura conceitual, revisão dos paradigmas que fundaram o conceito de humanidade europeia, cristã; em tempos de convívio com outras culturas, de miscigenação das raças nos períodos de combate – o que exigia novos entendimentos para legitimar novos sujeitos. Esse nascimento é marcado pelos horrores vividos na guerra, daí a necessidade de estabelecer a paz e a segurança entre os países e os povos. Tempos de reestruturação das democracias europeias e não europeias, de estruturação de novos países e economias descolonizadas (DOSSE, 2018).

Um dos ganhos principais obtidos com a criação da ONU foi a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, referencial balizador para as ações alusivas à proteção aos Direitos Humanos e considerações em torno da integridade humana e justiça social. A declaração apresentou o reconhecimento da dignidade humana e o reconhecimento dos direitos iguais, inalienáveis como fundamentos para a liberdade, a justiça e a paz. O documento tendeu a centrar-se no humanismo europeu, ou seja, no modelo firmado na tradição moderna que propõe o acesso à cultura, valores, ética, organização social, política, econômica como direito inalienável de todo ser humano.

Pautar que essa declaração foi fundada nos interesses ocidentais não é desqualificar sua importância histórica, contudo, é necessário compreender que os Direitos Humanos são decorrentes da construção histórica. Os documentos produzidos para manutenção deles expressam uma concepção e no viés da declaração expressam um pensamento hegemônico, universal, forjado na necessidade ocidental, neste sentido, questiona-se o sentido da universalidade construída a partir de uma demanda localizada (europeia).

Todavia, a luta por direitos no Brasil remonta a diferentes tempos. Os enfrentamentos sociopolíticos e os enviesamentos estruturais da sociedade brasileira em relação a seus pares vêm desde o início do século XIX, uma época marcada por acontecimentos que resultaram em lutas sociais⁶ diversas. Lutas por direitos, inclusive direito à vida, como é o caso dos indígenas na sua luta histórica pela demarcação de terras, grupos populacionais que sem o contato direto com os biomas naturais evanescem junto às suas culturas. Levantes, insurreições, ações expressadas por minorias de forma fragmentária, mas que forjaram modos de aglutinar, aos poucos, forças sociais que representassem diferentes interesses em torno de algo comum (SOARES DO BEM, 2006). O Brasil é uma terra de muitos povos, uma população que, para demarcar seus modos de ser, vem criando, e não sem violência, as condições de sua humanidade.

⁶ Além das revoltas escravas, a Revolução Pernambucana, de 1817, as rebeliões contra as Juntas Constitucionais e Infantarias Lusas (Bahia, Pará, Piauí e Paraíba), a Confederação do Equador (Recife), a Balaiada (Maranhão), a Setembrada e a Novembrada (Pernambuco), a Cabanada (Pernambuco, Maranhão, Alagoas e Piauí), a Cabanagem (Pará), a Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul), a Sabinada (Bahia), a Revolução Praieira (Pernambuco) e outras. (Cf. SOARES DO BEM, 2006).

Se em tempos de Colônia a escravidão era o debate sociopolítico no século XIX, no século seguinte os imigrantes e as querelas sobre as formas de organização do trabalho marcarão os movimentos sociais nas áreas urbanas. Nas primeiras décadas do século XX ocorreram as experiências anarco-sindicais, que duraram pouco, mas existiram por aqui e contribuíram para fundar a racionalidade de um Estado brasileiro. Nas décadas seguintes, iniciou-se o que Soares do Bem (2006), citando Gohn (1995), chama de:

[...] um verdadeiro saneamento urbano, com a retirada de pobres, mendigos e andrajosos concentrados nas ruas. Muitos desses elementos, vistos como nocivos à ordem social, eram patologizados – num evidente processo de naturalização da pobreza – e lançados nas instituições de “correção”. Incluem-se aí crianças e adolescentes pobres, que, desde o início da colonização, foram e continuam sendo sistematicamente desrespeitados em seus direitos fundamentais. Foi esta nova racionalidade estatal no controle populacional embasado em pressupostos higienistas que também forjou, em 1904, a chamada Revolta da Vacina.

Em busca da citada racionalidade estatal, o Brasil se constituiu como um povo aguerrido e lutador, a história das revoltas mostra outra imagem sobre algo que nos compõe como coletivo, imagem que não condiz com a passividade e a submissão. Por isso, é possível ressaltar um conjunto de outros acontecimentos que se deram nas primeiras décadas do século XX, até se chegar ao período de industrialização, conhecido como a Era Vargas: a Greve Geral de 1917; o Levante do Forte de Copacabana e a Revolução dos Tenentes; a agitação da Coluna Prestes; a criação, em 1927, do primeiro Código de Menores do Brasil; a atuação do padre Cícero, em Juazeiro; o Movimento do Cangaço; o movimento estético em torno da Semana de 22; entre outras várias organizações de classe.

No furor democrático da década de 1930, aparece por aqui o projeto liberal e a economia local sofre rupturas, os movimentos sociais da época são enfraquecidos, as elites rurais passam a dividir o poder com a economia urbano-industrial. As cidades se alargam em suas áreas periféricas, o campo migra para a zona urbana (GOHN, 1995). Surgem novas forças populares, que reivindicam um modelo de industrialização e urbanização menos autoritário, desestruturante e altamente expropriador.

Esse Brasil reinvestido por novas energias econômicas exigia a criação de novos ordenamentos jurídicos e a intervenção do Estado na economia e na sociedade. Começou uma luta pela Educação para fins de qualificação da mão de

obra. Na década seguinte, com a Constituição de 1946, mais liberal, restabelecia-se a independência dos poderes e permitia-se mais autonomia aos estados, consentia-se com a greve e regulamentava-se a organização sindical, mantida conectada ao Estado.

No contexto internacional de 1948, a DUDH foi assinada por 48 países membros e o Brasil participou desse processo. Quando o Brasil se tornou signatário do documento, aqui se iniciava o processo de (re) democratização e a Constituição vigente ainda era a de 1946, que restaurava os direitos e garantias individuais, embora necessitasse da ampliação dos direitos sociais e culturais. Na década de 1950, as lutas por terra se acirram no país (MEDEIROS, 1989)⁷, vários são os movimentos sociais que se organizam em torno dessa questão. Esses movimentos são constantes, de vários ciclos e perfazem um campo de forças sociopolítico que acaba por impulsionar mudanças. O repertório dessas lutas constrói e demarca, junto aos Direitos Humanos, interesses, identidades, subjetividades e projetos de vida. São tempos no quais o conceito de humano se depara com as novas demandas epistemológicas, éticas e estéticas, temáticas que se aproximam do debate da diferença dos Direitos Humanos.

Apesar disso, no Brasil, passado um pouco mais de uma década da criação da DUDH, se vive um contexto político autoritário marcado pelo golpe militar e o debate acerca dos Direitos Humanos enfraquece e sai da pauta (DALLARI, 2011). Durante esse período, que se estabelece sob o nome de regime militar, os direitos e as garantias dos cidadãos brasileiros foram violados de forma perversa. Foi um momento de muita tensão, marcado pelo excesso de intolerância com o outro, restrição de liberdade, uso de tortura e práticas de terrorismo. A privação da liberdade, a repressão da livre expressão, as torturas e os assassinatos são exemplos do desrespeito à dignidade humana. Os governos militares que formaram a Ditadura Militar, entre os anos de 1964 e 1985, governaram durante 21 anos, tempo em que se percebe estagnação e retrocesso no acolhimento da diversidade e

⁷ Nos anos 1950, a emergência de ligas camponesas, de “associações” e de uniões trouxeram à cena política a luta dos trabalhadores rurais, que impuseram seu reconhecimento à sociedade. Ver: Medeiros (1989).

da diferença das formas de existir que caracterizam o ser humano⁸. Tempo em que a luta pela garantia desses direitos é camuflada, escondida, calada.

Ainda assim, desde a década de 1970, a sociedade civil vinha se organizando em relação à questão da cidadania – algo proposto nos debates anteriores, mas que passa a se expressar mais veemente quando das lutas por redemocratização e Diretas Já (GOHN, 2013). Neste sentido, os movimentos populares foram fundamentais para o surgimento de uma nova Carta Constitucional, denominada de “Constituição Cidadã”. Na última década do século XX, parafraseando Gohn (2013), a questão da cidadania é ressignificada tanto no que diz respeito à sociedade civil como às políticas públicas. Passando a responsabilizar-se mais pelo outro e pela natureza. Tempos nos quais se invertem as prioridades de gestão,

[...] no sentido de que as políticas atendam não apenas às questões emergenciais de forma superficial e com uma ótica economicista, baseada na lógica custo-benefício, mas que atendam às questões sociais como prioridade maior. Foram emergindo novíssimos atores sociais nas políticas de parcerias, na execução de projetos sociais. Esses novos atores foram criando, também, novos espaços, instituições próprias para participarem dos novos pactos políticos que deem sustentação ao modelo político vigente. (GOHN, 2013, p. 303).

Em conformidade com a trajetória da sociedade civil brasileira, as lutas por Direitos Humanos foram se normatizando, marcando a necessidade de criar uma cultura de direitos que legitimasse o compromisso em fortalecer a democracia, visto que a Constituição Federal de 1988 declarou o Brasil como estado democrático de direito e reconheceu entre seus fundamentos a dignidade da pessoa humana e os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. Entre os movimentos que influenciaram a redemocratização,

[...] o movimento operário e popular foi um ator importante na transição brasileira à democracia [...]. Os movimentos sociais que se organizaram nos bairros das cidades de grande e médio porte em defesa da constituição de políticas de moradia, transporte, saúde, educação, emprego, e, no campo, pela distribuição de terras e regularização dos vínculos trabalhistas, além dos movimentos que se organizaram para defender os direitos de mulheres,

⁸ Ver: *50 anos do Golpe Civil-Militar no Brasil: violações dos Direitos Humanos e reflexões sobre os desdobramentos na contemporaneidade*, do professor Julio Mangini Fernandes. Disponível em: http://www.editorapontocom.com.br/livro/31/historia-memria-direitos-humanos_31_54898cad27f80.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

população negra e população LGBTI, compreendiam a democracia não apenas como modelo, como fórmula para acesso ao poder estatal, mas como condição para que a própria definição de quais são os direitos dos brasileiros pudesse ser feita por esses novos sujeitos políticos (os movimentos sociais). (FERRAZ, 2019, *apud* DAGNINO, 1994).

Esses novos sujeitos políticos, pode-se dizer, forjaram a Constituição que pautou o conceito de Direitos Humanos. Ela teve por base a Declaração Universal dos Direitos Humanos e desde então proporciona o debate sobre a proteção à dignidade humana de maneira universal, abrangendo todos os seres humanos. Dessa forma, se pode dizer que, o Brasil, mesmo tendo sido signatário da declaração em 1948, somente 40 anos depois começa a mover pensamentos e ações que tendem a viabilizar os pressupostos dos Direitos Humanos em suas normas.

Na década de 1990, a trajetória de luta pelos Direitos Humanos também é ampliada, o debate encontra novos investimentos, alcança a normatização, a busca da criação de novas práticas no âmbito do público e do privado. Especialmente nas últimas décadas do século XX, os movimentos sociais formam comissões, grupos e entidades, entorno dos Direitos Humanos. Grupos que lutam em defesa dos direitos dos excluídos, que atendem a diferentes causas: gênero, raça, etnia, religião, portadores de necessidades físicas especiais. Constituem-se inúmeras associações de perfis variados, identificadas por entidades do chamado Terceiro Setor, que possuem fóruns locais, regionais, nacionais e internacionais, tratam de demandas ambientalistas, da defesa do patrimônio histórico, de redes comunitárias nos bairros, conselhos populares, conselhos setorizados, conselhos gestores institucionalizados. Essa relação, da atualidade, dos Direitos Humanos com diferentes temáticas demonstra que eles possuem forte relação com os problemas sociais, políticos e culturais de uma sociedade diversificada.

Os Direitos Humanos contemplam a agenda política do Brasil desde a promulgação da Constituição, contudo, pode-se destacar que esse debate resultou em políticas públicas após a criação da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (1997) e da criação do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (1996). Parece plausível constatar que no Brasil existem inúmeras legislações em prol dos Direitos Humanos e que elas, em seus conteúdos, se apresentam de modo notável na arena documental. Já no âmbito da prática e da efetivação desses documentos, o

que se observa, na maioria das vezes, é que tais normas permanecem distantes das ações e práticas da vida pública.

Entrementes, não cessam ainda hoje de crescer as estatísticas referentes à criminalização e assassinatos de pobres e negros nas periferias, violência contra a mulher, discriminação de gênero e pela condição social. Neste sentido, o país tem uma legislação que garante a igualdade e a dignidade humana, porém, ainda não superou o distanciamento entre o ordenamento jurídico e as ações práticas que garantem os Direitos Humanos.

O Brasil contemporâneo evidencia a herança histórica de violações a todos os princípios dos Direitos Humanos, dados indicam que o país teve 191 mil crianças e adolescentes de 10 a 19 anos vítimas de homicídio, entre 1996 e 2017 – conforme Datasus⁹. Essa estatística confirma que a vida das crianças e adolescentes das periferias é marcada pela falta de oportunidades, pela vulnerabilidade social e pela violência. Em relação à violência contra mulher, apesar de avanços no campo jurídico, o Brasil é o quinto país com o maior índice de registros de violência contra mulheres¹⁰. Quando se aponta o feminicídio, a violência se sustenta nas relações sociais profundamente machistas.

A violação dos Direitos Humanos na relação étnico-racial revela que a desigualdade racial na Educação brasileira permanece. Enquanto 76% dos jovens brancos entre 15 e 17 anos estão matriculados no ensino médio, 62% entre a população preta está matriculada, uma diferença de 14%, em que a proporção maior de negros está em atraso escolar ou fora da escola¹¹. O racismo, entre outras formas de exclusão, está presente no funcionamento da escola, nas ações administrativas e nas práticas pedagógicas que nem sempre contemplam a demanda sociocultural e as representações de mundo que acompanham esse grupo. Sutilmente a tecitura que compõe a estrutura social brasileira junto às instituições escolares exclui sujeitos negros, indígenas, homossexuais, os que apresentam necessidades especiais, as comunidades das raças e etnias diferentes que formam o povo brasileiro.

⁹ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/homicidios-de-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 25 jun. 2020.

¹⁰ Ver: Mapa da Violência de 2015. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

¹¹ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/obstaculos-no-caminho-desigualdade-racial-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Também se destacam as violações referentes às relações de gênero, ligadas às desigualdades sociais e à violência, posto que a construção social de gênero em nosso contexto é pautada na concepção binária homem-mulher. Um caminho para enfrentar essa desigualdade é superar esse modelo dicotômico de gêneros.

Esse modelo dualista e dicotômico se pauta nos pressupostos da modernidade positivista e cientificista, que fazia uso dos entendimentos dualistas e identificava grupos e situações de vida em oposições: homem e mulher; adulto e criança; jovem e velho; centro e periferia; normal e marginal; direita e esquerda; brasileiro e estrangeiro; branco e preto; pardo e indígena; sociedade e povo. Esse paralelismo que acompanha a lógica da linguagem favorece um pensamento estruturalmente organizado e excludente que separa o nós e os outros. O “nós” tende a se referir aos que são considerados humanos (homens), cristãos, brancos; e os “outros” diz respeito ao grupo das mulheres, crianças, negros, índios, quilombolas, os que não possuem as mesmas condições nessa humanidade; não possuem, entre outras coisas, o mesmo modo de falar, a mesma crença, nem a mesma cor. Cada um desses grupos, categorizados pela linguagem como minorias, é representado e percebido como o outro lado de uma identidade majoritária, que os ameaça em seu próprio direito de existir.

A identidade e a diferença são resultados de um processo de produção simbólica e discursiva. A diferença é uma relação social, está sujeita a vetores de força, relações de poder. Não é simplesmente definida, é imposta. Nessa relação entre identidade e diferença, buscando possibilidades para o conceito de diferença, remeto às contribuições de Silva (2000), quando discute a produção social da identidade e da diferença e apresenta que as duas não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem.

O debate das culturas, por sua vez, fez chegar outras noções e saberes necessários a uma escola que se abre para a temática dos Direitos Humanos, ampliando o próprio conceito de humanidade fundado na secularidade da tradição europeia. Essa exigência de ampliação da noção de humano implica em aceitar que cada existência é singular. Cada indivíduo é um composto formado por um conjunto de diferenças mais ou menos marcadas, o que envolve entender que cada um é

uma multiplicidade constituída por elementos que implicam cultura, religião, meio, raça, etnia, crenças e valores.

Candau (2008) e Santos (2003, 2013), entre outros autores, têm problematizado as relações socioculturais que envolvem os Direitos Humanos. Para Candau (2008), é de se estranhar a afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais essa convicção como referencial. A autora entende ser necessário afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional que torna utópico o respeito universal pela dignidade humana exatamente quando esse se mostra necessário.

Já Santos (2013), ao tratar da universalidade dos Direitos Humanos, diz que a temática sempre conviveu com a “deficiência” de humanidade de algumas pessoas. O autor lembra dos direitos políticos denegados às mulheres e da ausência de direitos das pessoas escravizadas no próprio âmbito moderno europeu. Também evidencia o conflito entre o universalismo e o relativismo dos Direitos Humanos, que tal contenda fez da cultura um conceito central para a definição de identidades e alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e um campo de lutas e contradições.

Como saída ao impasse do relativismo, o autor defende uma concepção multicultural de Direitos Humanos, baseada no diálogo entre as culturas, alterando a questão do universalismo ocidental para uma abordagem multicultural, na tentativa de superar o debate entre universalismo e relativismo cultural. Para isso, as culturas seriam analisadas como diferentes impassíveis de comparações, para a adoção de padrões relativistas e para a definição das diferentes identidades no mundo contemporâneo, garantindo visibilidade às culturas marginalizadas ou excluídas.

Na perspectiva dos estudos do multiculturalismo, trata-se de uma relação equilibrada e mutuante potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemônica de Direitos Humanos no nosso tempo (SANTOS, 2003, p. 18). Na tensão entre o local e o global, coloca-se a questão do reconhecimento e o direito à diferença se impondo em relação ao discurso da igualdade.

Os termos igualdade e diferença não são excludentes e não se deve contrapô-los. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, mas sim à desigualdade, e a diferença não se opõe à igualdade, mas sim à padronização, à

produção em série, à uniformidade, ao “mesmo”, à “mesmice” (CANDAU, 2008, p. 18).

Pode-se localizar a questão da diferença na dimensão cultural, por meio dos distintos modos de vida, permeada por jogos de poder; a igualdade e a diferença são dimensões inter-relacionadas no jogo das relações de poder. Não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro (CANDAU, 2008, p. 47). Neste sentido, é necessário que se incentive o convívio com as diferenças, é imperativo que se alterem os pontos de vista já existentes sobre os modos como nos relacionamos com o outro, aquele cujos perfil, imagem, semelhança, valores, necessidades e afetos não se identificam com o que a sociedade normalizou como modelo.

2.2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO PROCESSO DE EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS

Considerando os Direitos Humanos como uma construção histórica, constituídos nas disputas hegemônicas, muitas destas vividas no contexto do pós-guerra, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)¹² esboçou um avanço em relação à concepção moderna desses direitos em articulação com as demandas civis, políticas, econômicas, sociais e culturais. Pode-se ler, na declaração, que a Educação assumiu papel fundamental na promoção dos direitos, orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana, do fortalecimento e do respeito aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais. A Educação deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvar as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948)¹³.

Baseada na conjectura de que a Educação deve ser um direito em si e condição para a garantia de outros direitos, que senti a necessidade de situar esse processo traçando um panorama histórico-temporal do direito à EDH, transitando entre o cenário internacional e nacional.

¹² Ver DUDH. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

¹³ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-26-direito-a-educacao/>. Acesso em: 12 set. 2019.

No que se refere à Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989)¹⁴, os Estados-partes reconheceram o direito da criança à educação, tendo em vista assegurar progressivamente o exercício desses direitos na base da igualdade de oportunidades. A ênfase no acesso à educação e a melhoria na qualidade foram evidenciadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1998)¹⁵. O documento se fez enquanto prerrogativa de universalizar o acesso à Educação, promovendo a equidade, e apresentou que a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, para tanto, é necessário universalizá-la, e a prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à Educação para meninas e mulheres, buscando superar os obstáculos, os preconceitos e os estereótipos de qualquer natureza.

Ainda considerando o cenário internacional, o Compromisso de Dakar (2001) destacou que a Educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles¹⁶. O direito à Educação é encontrado num vasto conjunto de documentos organizados pela ONU¹⁷. É possível verificar essa trajetória a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1976), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Declaração e Programa de Viena (1993), Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância (2001).

Apresento, a seguir, na forma de um quadro orientador, alguns acontecimentos importantes para o tema do direito à Educação, normatizados pela ONU: Quadro 1.

¹⁴ Ver: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 14 set. 2019.

¹⁵ Ver: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 14 set. 2019.

¹⁶ Ver: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 12 ago. 2020.

¹⁷ Ver: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Table/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

QUADRO 1 – POLÍTICAS INTERNACIONAIS – ONU – DIREITO À EDUCAÇÃO	
DUDH 1948	Art. 26 - Todos os seres humanos têm direito à educação; A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais.
Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial 1965	Art. 7 - Os Estados Membros comprometem-se a tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, cultura e informação, para lutar contra preconceitos que levem à discriminação racial e promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos.
Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais 1976	Art. 13 - Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais.
Convenção sobre os Direitos da Criança 1989	Art. 29 - Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deve estar orientada no sentido de: preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de entendimento, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e populações autóctones.
Declaração e Programa de Viena 1993	§33. Realça a importância de incluir a questão dos Direitos Humanos nos programas de educação; §78. Considera que o ensino, a formação e a informação ao público em matéria de Direitos Humanos são essenciais para a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz; §80. A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social.
Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial – 1994	Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.
Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia 2001	§95. A educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família, em particular, a Educação em Direitos Humanos, é a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades; §97. Os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e o papel essencial da educação.

FONTE: A autora (2019).

A partir da Conferência de Viena (1993) surgiu a preocupação de se assegurar uma Educação sobre os Direitos Humanos. A Conferência Mundial sobre Direitos do Homem apela a todos os Estados e instituições que incluam os Direitos Humanos, o direito humanitário, a democracia e o sistema do estado de direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, em moldes formais

e não formais. Nesse viés, as políticas passaram a abordar a Educação como direito e como base para o exercício pleno dos Direitos Humanos. A entrada dos Direitos Humanos no campo da Educação se faz a partir dessa conferência, indicando a inclusão das questões referentes a essa temática.

No caso do Brasil, passou a se destacar uma visão do direito à Educação em diferentes documentos nacionais, a partir da Constituição Federal de 1988, da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB, 1996). A democratização do Estado brasileiro produziu, desde a década de 1980, um conjunto de políticas que adotam como princípio os Direitos Humanos, assumindo a afirmação de proteção e garantia de direitos via Educação (EYNG, 2017, p. 23).

A Educação como direito de todos e dever do Estado e da família deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205)¹⁸. O Estatuto da Criança e do Adolescente destacou, em seu artigo 53, que a criança e o adolescente têm direito à Educação, tendo em vista o seu desenvolvimento pleno, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990)¹⁹.

Propondo demarcar o discurso da Educação em Direitos Humanos, realizei uma busca pelo termo em diversos documentos nacionais e internacionais. Ao considerar a expressão “Educação em Direitos Humanos”, é possível identificar que tal termo não é abordado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no entanto, é uma ressignificação da proposta apresentada na declaração: “através do ensino e da educação promover o respeito a esses direitos e liberdades” (ONU, 1948).

Destaco a ausência do termo EDH no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, quando busco identificar traços desse processo. Ressalto a escrita do artigo 13, o qual apresenta que a Educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. Observo,

¹⁸ Ver: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp. Acesso em: 10 set. 2019.

¹⁹ Ver Estatuto da Criança e do Adolescente, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

ainda, a ausência do termo na Declaração de Viena (1993)²⁰. Neste documento encontra-se a expressão “educação em matéria de Direitos Humanos” e evidencia-se o papel da Educação nesse processo, incluindo a cultura da paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social.

Na sequência desses acontecimentos vieram as recomendações da Conferência Mundial e foi criado o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH 1), em 1996²¹. Neste plano, o termo Educação em Direitos Humanos passa a ser tomado como referência na normatização, ao menos no campo das políticas nacionais. Foi o primeiro documento a utilizar a expressão: “implementar a formação de grupo de consultoria para Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 1996).

Conforme o Protocolo de Intenções, firmado entre o Ministério da Justiça e a Anistia Internacional, assume-se o compromisso de ministrar cursos de Direitos Humanos para as polícias estaduais; apoiar a criação e desenvolvimento de programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema central a Educação em Direitos Humanos; desenvolver no país o Plano de Ação da Década para a Educação em Direitos Humanos, aprovado pela Organização das Nações Unidas em 1994 para o período 1995-2004 (BRASIL, 1996).

Em relação às normativas para a Educação brasileira, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²², os Direitos Humanos foram abordados na proposta de uma Educação libertadora, na dialética da cidadania, e apontam as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade como recurso cultural. A relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabendo ao campo educacional propiciar aos alunos a capacidade de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural (BRASIL, 1997, p. 27).

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 2)²³, em 2002, ressaltou o processo de Educação em Direitos Humanos por meio de ações governamentais, enfatizando o fortalecimento de programas nas escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização dos temas transversais estabelecidos pelos

²⁰ Ver: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/danubia_pp_edh_fp.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

²¹ Ver PNDH, em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1904.htm. Acesso em: 05 out. 2019.

²² Ver, Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

²³ Ver: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf. Acesso em: 09 out. 2019.

Parâmetros Curriculares Nacionais; destacou, também, a necessidade de apoiar programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema central a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2002b).

A ONU propôs, em 2004, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos²⁴, sustentando a ideia da EDH como um conjunto de atividades de Educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de Direitos Humanos. O Programa evidenciava que uma Educação integral em Direitos Humanos não somente deve proporcionar conhecimentos e mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, deve transmitir aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os Direitos Humanos na vida cotidiana.

Já o terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos (2009)²⁵ realçou a temática Educação em Direitos Humanos evidenciando a relação com a cultura de direitos, conforme apresentado no eixo V, intitulado: Educação e cultura em Direitos Humanos. Deste eixo, destaco algumas diretrizes, por exemplo: a Diretriz 18, na qual se lê que a “efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de Educação em Direitos Humanos visa fortalecer uma cultura de direitos”; já na diretriz 21, se observa o discurso da “promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público” (BRASIL, 2009).

De acordo com tais documentos, a relação dos direitos com a Educação deve ocorrer como um canal estratégico, capaz de produzir uma sociedade igualitária, por meio de mecanismo que articule a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com o contexto internacional, regional, nacional e local. Logo, há um conjunto de condições para a adesão dos Direitos Humanos no contexto escolar que requisitam: a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura de direitos em todos os espaços da sociedade; a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, social, ético e político; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e o fortalecimento de políticas que

²⁴ Ver: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

²⁵ Ver, Plano Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/pndh/>. Acesso em: 11 out. 2019.

gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2009).

Ainda no discurso das normatizações nacionais, por meio do Parecer nº 8/2012 e da Resolução nº 1/2012, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos²⁶, com a finalidade de orientar a prática para a EDH em todos os setores da Educação. As diretrizes abordam a EDH enquanto um dos eixos fundamentais do direito à Educação, se referindo ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012).

É evidenciado nessas diretrizes que a EDH deve fundamentar a construção dos Projetos Político-Pedagógicos, dos regimentos escolares, dos planos de desenvolvimento institucionais e dos materiais didáticos e pedagógicos, além de orientar a construção do currículo, os processos de ensino-aprendizagem e as práticas avaliativas (BRASIL, 2012)²⁷.

Situando o território das normas, desde a DUDH (1948) às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012), pode-se dizer que há tempos de avanços... tempos de mudanças que transversalizam o discurso dos Direitos Humanos em diversos documentos, propondo o fortalecimento das questões relacionadas a gênero, orientação sexual, cultura indígena e afro-brasileira.

Contudo, há, também, tempos de retrocessos: violações contra mulheres, indígenas, quilombolas, jovens negros, moradores de rua, trabalhadores rurais, presos, moradores de periferias, imigrantes, população LGBTQ+, defensores dos Direitos Humanos. Mesmo diante de um extenso acervo documental em defesa dos Direitos Humanos e enfrentamentos à discriminação, homofobia, xenofobia e outros sentimentos de exclusão, ainda existe discursos em oposição a eles. Há uma realidade em que a discriminação assume muitas formas, mascaradas ou reveladas, nas diferentes esferas (pública ou privada), como o racismo institucionalizado, a intolerância religiosa, a homofobia, o sexismo e a discriminação das pessoas com

²⁶ Ver: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

²⁷ Ver: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 21 mar. 2020.

deficiências. Mas como chegar do discurso à prática? Sair do agenciamento do discurso e se envolver com a construção de novas possibilidades de práticas, neste caso, educativas? Para haver um envolvimento com a prática é preciso conhecimento do contexto, do solo, do território em que se desenvolvem os acontecimentos.

2.3 SITUANDO A EDH NA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA

Demarcando o discurso referente à EDH, encontrado no município de Curitiba, território no qual lanço o olhar para a realidade local e investigo como se dá a interpretação da EDH no contexto de uma escola de educação básica, abordo o Plano Municipal de Educação de Curitiba (2015-2025)²⁸, o qual apresenta como uma de suas diretrizes a promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos, à diversidade cultural e à sustentabilidade socioambiental, com direito à identidade biológica do homem e da mulher (CURITIBA, 2015).

Esse documento teve por proposta mostrar um plano de enfrentamento às desigualdades étnico-raciais, às violências domésticas, intrafamiliar, institucional e de trabalho infantil inadequado, o justo respeito às diversidades (entre os sexos, sujeitos que sofrem racismo, sujeitos em sistemas correccionais ou detentos, sujeitos em situação de risco, extrema pobreza, população de rua, refugiados e migrantes), a defesa aos Direitos Humanos (desde a concepção à morte natural), sem viés ideológico e com um maior envolvimento dos pais, para garantir condições mais equânimes de acesso, permanência e sucesso em todos os níveis e modalidades de ensino (CURITIBA, 2015).

Pude constatar que, em consonância com os documentos nacionais, a rede municipal de ensino de Curitiba apresenta no Currículo do Ensino Fundamental²⁹ a EDH na perspectiva de favorecer a emancipação de sujeitos sociais historicamente excluídos, no reconhecimento do (a) educando (a) como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma sociedade plural e igualitária (CURITIBA, 2016). No entanto, os princípios e

²⁸ Ver: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-curitiba-pr>. Acesso em: 05 ago. 2020.

²⁹ Ver: Currículo do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/>. Acesso em: 03 abr. 2020.

fundamentos do Currículo de Curitiba conferem à escola o papel de buscar o respeito e a igualdade de gênero, de raça e etnia, de orientação sexual, promovendo uma cultura de respeito às pessoas independentemente da cor de sua pele, de sua crença ou de sua identidade.

Os temas trabalhados requerem conhecimentos sobre direitos fundamentais, mas também envolvem conhecer a realidade da comunidade escolar, para alcançar o enfrentamento ao preconceito e à discriminação, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, cultural e religiosa, de identidade de gênero, de orientação sexual, entre outras, enfocando a promoção, a proteção, a defesa e a reparação dos Direitos Humanos (CURITIBA, 2016, p. 36).

Ao visar enfrentar todo tipo de preconceito e discriminação, a rede municipal de ensino de Curitiba elaborou uma normativa convocando a comunidade escolar a pensar num plano de ação voltado ao respeito e não discriminação étnico-racial, de gênero, orientação sexual e identidade de gêneros, exigindo um plano para a Educação em Direitos Humanos. Em 06 de abril de 2016, através da Portaria nº 7, foi criada a Comissão de Direitos Humanos das Unidades Escolares da rede municipal de ensino de Curitiba; cabendo aos representantes dessa comissão: articular e promover nos seus locais de trabalho ações que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar (responsáveis, profissionais da Educação, estudantes), de enfrentamento ao preconceito e à discriminação relacionada à diversidade e temas da Educação em Direitos Humanos. Também coube a esse coletivo divulgar eventos, materiais e pesquisas que contribuam para o respeito e valorização da diversidade humana, para fins de acompanhar a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas escolas, cujo objetivo comum é corrigir as disparidades étnico-raciais na Educação.

Essas leis demarcam, além da inclusão de negros e indígenas na Educação, a revisão da história afro-brasileira e indígena visando enfrentar e combater o racismo estrutural; reconhecendo suas humanidades e desconstruindo os estereótipos reducionistas criados por esse racismo vigente. O racismo, entre outras formas de exclusão, está presente no funcionamento da escola, são muitos os que não estão representados nos livros didáticos, não são acessados em seus valores, cosmologia, imagens de mundo, modos de constituir o vivido que diferem e são desprezados no currículo, invisibilizados nos conteúdos didáticos e nas práticas pedagógicas.

Também é tarefa dessa comissão elaborar plano de ação com a participação dos profissionais da escola, voltado ao respeito e não discriminação étnico-racial, de gênero, orientação sexual e identidade de gênero.

A criação da comissão em Direitos Humanos teve por expectativa forçar um Plano de Ação para a Educação em Direitos Humanos³⁰. A ideia era promover uma cultura de Direitos Humanos que incentivasse o exercício ativo dos direitos e a formação dos sujeitos políticos, promover a igualdade de oportunidades no acesso à formação e contribuir para a prevenção dos abusos e violações dos Direitos Humanos. Neste sentido, o plano se constituiu em um conjunto de ações educativas planejadas e articuladas, para promover a construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos, considerando o contexto local (ZENAIDE; MONTE SILVA, 2014, p. 315).

Zenaide e Monte Silva (2014), em referência à proposta de um “Plano de Ação de Educação em e para os Direitos Humanos”, indicam que esse processo educativo envolve diferentes etapas e níveis de aprofundamento que vão desde a sensibilização dos sujeitos envolvidos, proximidade com o contexto escolar e social da escola, conhecimento da problemática dos Direitos Humanos no contexto escolar e comunitário, até a leitura crítica da realidade e sua articulação com os Direitos Humanos.

[...] Espera-se de um Plano de Ação de Educação em e para os Direitos Humanos que propicie o conhecimento das normas de proteção universais, que promova uma cultura universal dos Direitos Humanos, que incentive o exercício ativo dos direitos e a formação dos sujeitos políticos, que promova a igualdade de oportunidades no acesso à formação e que contribua para a prevenção dos abusos e violações dos Direitos Humanos. (ZENAIDE; MONTE SILVA, 2014, p. 315).

A proposta de elaborar um plano de ação voltado para a EDH se deu a partir da portaria municipal de 2016. Reforço, no entanto, a pesquisa de Silva (2016), que dá atenção à questão das relações étnico-raciais na formação de professores/as de Curitiba³¹ e conclui que a organização de uma comissão local nas escolas municipais de Curitiba para elaboração de planos de ação ocorre anterior à criação da Comissão de Direitos Humanos. Essa análise apontou que a temática étnico-

³⁰ Ver: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/EducandoemDH_Vol-3.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

³¹ Ver: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/48572>. Acesso em: 03 abr. 2020.

racial começou a ser discutida no interior das escolas em meados de 2006, exigindo a organização de uma comissão local intitulada de Comissão de Educação e Diversidade Étnico-Racial, com o objetivo de atender à implementação das Leis nº 10.639/ 03 e nº 11.645/08 (SILVA, 2016).

A Comissão de Educação em Direitos Humanos da qual participei foi estruturada da mesma forma como se organizou a comissão apresentada por Silva em sua pesquisa; ou seja, são reunidos na escola representantes titulares e suplentes, sendo dois representantes por turno de funcionamento da escola com a função de agentes multiplicadores. Esse coletivo é induzido a participar das formações, discutindo os desafios da temática; é o elo entre a comunidade escolar e a secretaria de educação por meio das ações formativas.

Além da alteração na nomenclatura da comissão, passando de Comissão de Educação e Diversidade Étnico-Racial para Comissão de Direitos Humanos, a forma de elaborar o plano de ação também sofreu mudanças. Inicialmente se destinava um momento exclusivo para discutir as ações por meio da elaboração de um plano exclusivo para a EDH, mas no ano de 2018 essas ações passaram a ser contempladas no plano de ação geral da escola, integrando um eixo de discussão dentro de um plano de gestão da escola. Sendo assim, o grupo que representava o Eixo Educação em Direitos Humanos e proteção do sujeito de direitos precisava, então, descrever o diagnóstico, os objetivos, as ações e os prazos de execução.

No que refere à gestão, esse plano de ação é elaborado anualmente a partir das discussões realizadas com a equipe docente – deve ser apresentado no início de cada ano letivo e ao fim desse período a escola necessita participar de um seminário, expondo os resultados alcançados. Neste sentido, parece interessante observar como os conteúdos desses planos criam uma tendência de efetivação de um discurso e de uma prática da EDH. Assim, a motivação desta análise é observar em território local, Curitiba, como esse processo consegue alcançar as práticas docentes.

A vontade de propor um olhar ao que está sendo produzido em nome de uma Educação em Direitos Humanos em meio local instiga a investigar um processo que me envolve. Minha atuação profissional na rede municipal de ensino de Curitiba teve início em 2004, desde então tenho exercido a docência na educação básica, desempenhando-a na educação infantil, no ensino fundamental (1º ao 5º ano) e na educação de jovens e adultos. A partir de 2015 passei a ocupar o cargo de

pedagoga – atualmente exerço a função, sendo corresponsável³² pela organização do trabalho pedagógico numa escola municipal, de ensino fundamental, localizada no bairro Campo Comprido, em Curitiba.

Nessa trajetória dentro da educação pública tenho me movimentado numa espécie de deslocamento entre professora e pedagoga, sensibilizada em tornar, de algum modo, as minhas práticas de ensino e aprendizagem e de outros docentes mais efetivas; ou seja, práticas mais envolvidas com a dignidade humana e justiça social. Esse contexto me tem conduzido a refletir e a problematizar a diferença e a multiplicidade que envolvem os sujeitos, que têm suas origens em diversas culturas, arranjos familiares, grupos, comunidades, raça, gênero, credo, valores, que não são idênticos e compõem o território da escola.

Em 2016 fui convocada a discutir e elaborar um plano para a EDH, ocasião na qual me senti desafiada a aprofundar a temática que agora problematizo. Na oportunidade, pude refletir sobre as possibilidades e os enfrentamentos dos Direitos Humanos na escola. Sem dúvida é preciso se apropriar do conteúdo normativo, entendendo suas origens e a urgência que valida sua prescrição, assim como também é indispensável traduzir esse conteúdo em novas práticas no interior da escola. O primeiro passo nessa direção é sensibilizar a comunidade escolar para formar uma comissão local para os Direitos Humanos.

Trago aqui as reflexões que concretizo após participar de uma dessas comissões, que se realizou na minha escola e que tinha por primeiro objetivo localizar os pontos positivos e negativos da escola em relação à Educação em Direitos Humanos. Após a checagem, a ideia foi construir estratégias de enfrentamento, o que envolve o desafio de organizar coletivamente um plano de ações que se identifique com as questões desse ambiente escolar, visando enfrentar qualquer tipo de discriminação e preconceito que nele se apresente.

Numa ocasião em que promovia o debate para a Educação em Direitos Humanos da escola em que atuo, durante reunião em que se discutia o plano de ação, ouvi de uma professora que pediu a palavra o seguinte ponto de vista: “[...] dentro da minha sala de aula não há discriminação, trato todos da mesma forma, por

³² A escola conta com um suporte técnico-pedagógico (pedagoga) responsável por cada período de funcionamento (manhã e tarde), sendo assim, a organização pedagógica da escola é corresponsabilidade entre as pedagogas.

isso não entendo por que são necessárias adequações para ensinar se todos são iguais perante a lei... está na constituição!”

A escuta dessa fala, uma reflexão sobre a própria experiência, me impactou e me conduziu a pensar sobre os modos como os profissionais da educação básica têm recebido a necessidade de se adequarem e entenderem o conceito, os conteúdos normativos e traduzi-los em práticas para fins de operar na educação básica com e em Educação em Direitos Humanos. O modo como interpretam o significado da EDH diz muito sobre o uso ainda restrito dessa concepção, em termos subjetivo e prático.

Parece que é preciso ampliar esse entendimento, que demanda uma compreensão da escola como território ou contexto amplo em relação a outros territórios. Contextos subjacentes que envolvem questões socioculturais, história dos sujeitos invisibilizados, assujeitados, grupos, etnias, gêneros, que tiveram que se organizar como movimentos para terem suas questões pautadas. Logo, não basta trazer os Direitos Humanos para dentro da escola, fazer diagnóstico das questões que emergem nesse meio. É necessário repensar o papel da escola na formação de um sujeito livre e autônomo. Isso implica em reconhecer que são diversos os fatores que atravessam as condições de aprendizagem dos estudantes. Nunca se trata da impossibilidade em si, mas do que se diferencia e pede outro tipo de atenção em cada caso.

A tradição educativa quando ignora as diferentes necessidades, capacidades, valores e modos de vida transfere para o estudante o desinteresse pela aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, quando a gestão escolar impõe a prática docente à apropriação de propostas e conteúdos disciplinares, de forma hierarquizada, envolve os profissionais da educação numa execução de normas sem reflexão e empenho autônomo.

Contudo, a sociedade brasileira através da organização de grupos de interesse, outros reivindicatórios e de movimentos sociais tem pontuado novas necessidades sociais a serem reconhecidas, cobrando resultados desse processo. Nesse horizonte, no qual parece impossível desarmar o círculo vicioso das estruturas de poder e de suas armadilhas, os próprios Direitos Humanos são propostos como normativa e não como construção de possibilidades e de melhoria da vida dos coletivos. Dessa forma, são recebidos pelos professores da escola em

que atuo como política de governo e não como potência para a vida. Retomarei adiante essa questão, versando sobre a biopolítica e a biopotência.

A democracia frágil que habita a escola não permite perceber que esse tema não é uma bandeira, mas uma linha limite, uma linha que precisa ser viabilizada e desejada para manter as possibilidades margeiam a vida dos coletivos. Os Direitos Humanos são hoje a garantia mínima das vidas mínimas, o alerta das situações de vidas ignoradas, das condições de vida que faltam. Logo, o papel do debate e das práticas numa Educação que se identifique em ser Educação em Direitos Humanos é de educar no respeito às diferenças, em preservar as condições de respeito à autonomia dos diversos modos de viver que se encontram na escola.

Ainda há pouco investimento para uma sensibilização através da qual o conteúdo da norma possa vir a se efetivar numa prática profissional afirmativa. O posicionamento da professora e sua recepção à Educação em Direitos Humanos, refletido na sua expressão generalizante, nega as diferenças econômicas e socioculturais que habitam a escola pública. Essa posição reativa que obscurece a realidade do contexto escolar.

A escola deve tornar-se um lugar plural e dialógico, um lugar em que os estudantes não sejam levados apenas a ler textos, mas a entender contextos. Infelizmente, as atividades escolares giram em torno da necessidade de reproduzir aquilo que é ditado pelos grupos dominantes. D'Almeida, Eyng e Hanna (2009) concluem que, direta e indiretamente, as escolas acabam reforçando em suas ações exclusões e injustiças às classes, raças e gêneros³³.

Entre a disposição ou o discurso da norma e a interpretação das práticas docentes há um hiato, um “entrelugar”, no qual muitos questionamentos se passam. Como ressignificar os Direitos Humanos na escola? Quais os limites e as possibilidades para uma Educação em Direitos Humanos?

Eu quis, neste primeiro momento, situar o discurso das normas e dos estudos da Educação em Direitos Humanos, almejei dar um território à minha análise, entendendo o território de uma pesquisa como espaço no qual se circunscreve todos os elementos que a compõem e lhe dão sentido. Os Direitos Humanos enquanto linguagem e norma do Estado se expõem à interpretação no

³³ Ver: https://uni-contestado-site.s3.amazonaws.com/site/biblioteca/ebook/E-book_Praticas_Psicologia_Escolar.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

solo escolar e por ali indicam regulações aos modos de agir docente que não os interpretam nem os praticam de um único modo. São muitos os modos de se entender e propor o que é direito ao saber, à dignidade e à vida no espaço escolar, o que cabe a cada ser fazer nesse ambiente que acolhe sujeitos em formação de subjetividades e de caráter. Esses modos diversos implicam em relações relativizadas caso a caso, com as singularidades da própria escola e daqueles que atuam nela, professores e estudantes.

3 MOVIMENTO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO: DIFERENÇA, BIOPOTÊNCIA E DIREITOS HUMANOS

Neste segundo mapa ou movimento da cartografia não pretendo elaborar uma crítica à Educação em Direitos Humanos, muito pelo contrário, ensejo deslocar o debate e aproximá-lo aos estudos da diferença. Ao analisar o processo sob a ótica da diferença quis abrir novos caminhos para pensar a temática, almejando desnaturalizar acepções; isto é, suspeitar da naturalidade dos objetos, das relações, das formas de ser; estranhar o cotidiano e suas obviedades inquestionáveis (PRADO FILHO, 2012, p. 71).

Esse movimento de desterritorialização busca nos estudos da diferença contribuições para interpretar como a EDH está sensibilizada na escola. A desterritorialização é o movimento que assegura a passagem de um plano a outro, desde que seja possível se propor um plano (mapa) ou um território com fronteiras demarcadas. No caso, demarco o contexto no qual os Direitos Humanos surgem como uma temática necessária no Brasil que passa a fazer parte da realidade escolar.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995)³⁴, deslocando o conceito, criam os movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. A desterritorialização, o movimento pelo qual se abandona o território, é a operação da linha de fuga e a reterritorialização é o movimento de (re) construção do território.

Para desterritorializar proponho deslocar o conceito de Educação Menor para problematizar os Direitos Humanos na escola. Faço uso dos conceitos de Deleuze (2000), Deleuze e Guattari (1992, 1995, 2014) e Gallo (2003), entre outros estudiosos pós-estruturalistas, para movimentar o contexto demarcado. Intento, com esses autores, o deslocamento de alguns pontos de vista sobre o que acontece com as normas, planos e diretrizes que sustentam a EDH quando chegam à escola.

Desterritorializar é estranhar como os Direitos Humanos estão postos na escola, no sentido de dignidade humana, como o cuidado à vida, com respeito às

³⁴ Gilles Deleuze e Félix Guattari: filósofos franceses cuja parceria foi um dos grandes encontros filosóficos do século XX. Produziram juntos, entre outros, dois importantes volumes que fazem parte de Capitalismo e Esquizofrenia: *O Anti-Édipo* (1972) e *Mil Platôs* (1980). A união tornou-se coerente com o pensamento produzido, já que, para eles, o conhecimento se forma a partir de encontros.

diferenças, buscando modos de vida outros, rompendo, assim, com o padrão hegemônico de ser e viver.

Ao dialogar com as contribuições dos estudiosos pós-estruturalistas, reconheço que essa abordagem epistemológica representa uma crítica ao humanismo, às pretensões universais da razão e ao cientificismo das ciências humanas (DOSSE, 2018). Apresentando a possibilidade de desconstruir a herança das filosofias clássicas e moderna, que demarcam valores e modos de entender o conhecimento, portanto, os processos educacionais, uma das críticas à filosofia clássica aponta para a cristalização dos conceitos, ignorando sua construção histórica. A dimensão deleuziana do conceito propõe a filosofia como processo de fabricação de conceitos, apresentando uma oposição ao conceito enquanto um conhecimento ou uma representação já dada.

Identificando a lacuna existente entre o discurso das normatizações dadas para os Direitos Humanos e as ações práticas para a garantia destes, procuro, nos estudos da diferença, deslocamentos para compreender esse processo. Neste sentido, a leitura de Deleuze e Guattari (1995), referente aos espaços estriados e espaços lisos, pode contribuir. Na obra *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1995), os filósofos distinguem esses espaços. Espaço estriado é definido por regras gerais que atuam para capturar e direcionar energia para um fim instrumental, revela o controle e a disciplina. E o espaço liso dispõe sempre de uma potência de desterritorialização superior ao espaço estriado, esses espaços são propícios ao nomadismo, caracterizado por movimento e crescimento que não são restringidos por sistemas de organização (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

A EDH, pelo viés das normatizações, é entendida como espaço estriado, endurecido em formas e linhas, fundada na estrutura. No entanto, quando consideramos que esse processo de Educação se consolida na relação entre sujeitos, fugindo à estrutura, ele é identificado como espaço liso, possível, por meio das vivências e experimentações, provocar movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Por meio das rotas de fuga da norma podem ser organizadas práticas de resistência que rompem com a ordem atual das coisas.

3.1 DIFERENÇA E DIREITOS HUMANOS

No século XX intensificaram-se os debates sobre as temáticas da diferença, discussões acerca de temas plurais como gênero, raça, etnia, sexualidade, crenças religiosas, alteridade e identidade. O discurso dos Direitos Humanos é atravessado por questões da identidade e da diferença. Neste viés, a diferença categoriza a identidade, a qual é centrada na ideia da representação. Os estudos da filosofia da diferença refutam a condição da representação.

Ao demarcar que a identidade se constitui na representação não pretendo desmerecer os movimentos identitários e suas lutas, principalmente pelos Direitos Humanos, mas compreender a inferência em Deleuze. O filósofo não é contra a identidade, mas contra a subordinação da diferença a ela. Neste sentido,

[...] quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação. (SILVA, 2002, p. 91).

Deleuze (2000) entende que a diferença nada tem a ver com a representação, não é a diferença entre identidades, mas o que difere da identidade. Ele propõe pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas de representação que as conduzem ao mesmo (DELEUZE, 2000, p. 16).

Situando o conceito da diferença, Gallo (2008) interpreta a questão pensada em duas perspectivas: de um lado, a diferença em relação ao mesmo, ao idêntico; ser diferente é sempre em relação a alguma coisa, algo que se toma como padrão; neste sentido, o que difere de uma identidade, implica em outra identidade; logo, a diferença é diversidade nas diversas expressões do Um.

Na outra perspectiva, pensa-se a diferença em si mesma e por si mesma, sem estar em relação a algo, a uma identidade; trata-se do diferir, da afirmação da diferença mesma; aborda-se uma perspectiva da multiplicidade na qual não há como reduzir tudo à unidade; nesta chave de leitura, as identidades são sempre múltiplas, plurais, colocando-se em relações e atravessamentos, mas sem a possibilidade de

“resolver” as diferenças numa universalidade. As diferenças não são aparências, são a própria dinâmica de uma realidade que é, por si mesma, múltipla. Diferenças são multiplicidades³⁵.

[...] A diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir-outro. A identidade tem negócios com o artigo definido: o, a. A diferença, em troca, está amasiada com o artigo indefinido: um, uma. (SILVA, 2002).

Deleuze (2000) versam sobre a diferença e fazem uso dela por diferentes vieses, contudo, para pensar a diferença no processo dos Direitos Humanos e da escola talvez a melhor opção seja pensar a diferença como multiplicidade. Este conceito está relacionado a algo que se movimenta o tempo todo, em torno das conexões que consegue fazer entre as dimensões que lhe pertencem. Tais dimensões, numa organização própria do múltiplo, nunca chegam a formar um sistema (DELEUZE, 2000, p. 93).

3.2 EDUCAÇÃO MENOR

Deleuze e Guattari (2014), com a obra *Kafka: por uma literatura menor*, realizaram uma inversão do conceito “menor”, entendendo “literatura menor” não como uma literatura de valor diminuído, mas como a língua de uma minoria diante de uma língua maior. Os autores desmontam a leitura como uma máquina para descobrir as curvas, agenciamentos e conexões, isto é, a literatura menor é a busca de outros olhares e outros agenciamentos coletivos de enunciação, a partir de sujeitos invisíveis e dos lugares que ocupam,

[...] uma literatura menor faz com que as raízes aflorem e flutuem, escapando desta territorialidade forçada. Ela nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas, nos leva sempre a novos agenciamentos, permite transgredir e enfrentar práticas de assujeitamento colocadas nas formas sociais dominantes, pode ser tratada como a literatura de resistência, configurada na diferença. Se constitui uma conjunção de fluxos desterritorializados, que extravasa a imitação sempre territorial. (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 22).

³⁵ Ver: GALLO, Sílvia. A filosofia antropofágica e os desafios contemporâneos da educação: em torno das multiplicidades culturais. **Itinerários de Filosofia da Educação**, v. 13, p. 314-325, 2015. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/itinerariosfe/article/view/704>. Acesso em: 14 ago. 2020.

Nessa concepção deleuze-guattariana, o autor tcheco produziu multiplicidade quando propôs utilizar a língua de forma menor, como ferramenta para criar, possibilitando diferenças. Os estudiosos da diferença apresentaram três características para a compreensão da literatura menor, são elas: desterritorialização da língua, ramificação do individual político e agenciamento coletivo de enunciação.

Opondo-se à desterritorialização da língua menor está a ideia de territorialidade da língua maior, ou seja, a língua alemã (literária) demarcava a territorialidade por seu conjunto de regras, porém, Kafka se destacou produzindo textos com desvios da língua, desterritorializando-a, produzindo uma rachadura na superioridade linguística alemã. A língua menor se constituiu numa conjunção de fluxos desterritorializados, que extravasa a imitação sempre territorial (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 22). Ela permite pensar em forças ativas que tornem possíveis a vida como vontade de potência.

Dispondo do estudo da filosofia da diferença na pesquisa em Educação, faço uso das contribuições de Sílvio Gallo (2003), que interpreta o legado deleuziano, especialmente ao que se refere à noção de “Educação Menor”. Tomando a proposta de operar por deslocamentos conceituais, Gallo (2003) desterritorializa essa filosofia e a desvia para os estudos do campo educacional.

O filósofo brasileiro possibilitou pensar a Educação na perspectiva da desterritorialização, colocando a escola como linha de fuga e deslocando o conceito menor para pensá-la. É essa concepção de Educação Menor que nos permite ser revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na Educação em nossos dias (GALLO, 2013a, p. 1).

[...] uma Educação Menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas. Uma Educação Menor é um ato de singularização e de militância. Não interessa à Educação Menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. (GALLO, 2002, p. 175).

Como característica da Educação Menor destaca-se o agenciamento coletivo de enunciação que evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social (GALLO, 2003, p. 175).

Entendendo por Educação Maior a padronização e o modelo proposto por normas e instituições, propor uma Educação em linhas menores é pensar nas vias inventivas e criativas para promover o cuidado à vida e o respeito às diferenças no cotidiano escolar, para, desta forma, defender os Direitos Humanos na escola. É, portanto, tomar a escola como entrelugar da Educação Maior controlada pela máquina estatal e da Educação Menor das máquinas de guerras nômades (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 48). Uma Educação Menor difere de uma Educação Maior, pois ela permite a criação da singularidade, agindo nas brechas do contexto da Educação Maior e fazendo surgir possibilidades incontrolláveis de saberes não enclausurados por definições acabadas (GALLO, 2013a, p. 4).

3.3 DA BIOPOLÍTICA À SOCIEDADE DE CONTROLE

Antes de buscar na Educação Menor a possibilidade da EDH, é importante reconhecer a escola como uma engrenagem do aparelho de Estado e a Educação como mecanismo de reprodução e manutenção do poder, entendendo como o poder é exercido na sociedade contemporânea.

O conjunto de dispositivos, estratégias e ações que o Estado tem à disposição para a manutenção de sua hegemonia nas sociedades de controle é chamado de biopolítica. Para Foucault (1979), ela é a forma de poder que regulamenta os modos de vida e está ligada às formas de produção do capitalismo contemporâneo, neste sentido, o poder é investido de mecanismos para gerir a vida, vigiando, administrando e controlando os modos de existir dos coletivos. A norma é o elemento que transita entre o poder disciplinar e o poder regulamentador,

[...] dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação de outra. (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Assim, justificado no sistema de políticas públicas, o Estado modula a vida do indivíduo, legitimando as práticas de saber/poder, garantindo o seu papel como controlador dos corpos e da população, exercendo a biopolítica. Desta forma, a exigência de estratégias é que propõe a Educação em Direitos Humanos, seja

através das diretrizes nacionais ou do plano de ação voltado para uma realidade local como a escola.

Após a Segunda Guerra Mundial, a sociedade disciplinar começa a ser substituída pela Sociedade de Controle (DELEUZE, 1992, p. 220). Na sociedade disciplinar a dominação social se constitui numa rede de dispositivos que produz e regula costumes, hábitos e práticas produtivas, buscando, por meio da ação de instituições disciplinares, o funcionamento da sociedade.

Na sociedade de controle a disciplina é substituída por outro tipo de estratégia, modulada e flexível, “como os anéis de uma serpente” (DELEUZE, 1992, p. 226), isto é, ao invés de modelar a conduta do sujeito na instituição, passa a modular a vida do indivíduo livre, gerindo todos os espaços abertos da sociedade. A ideia de uma sociedade de controle não significa uma forma de submissão ao poder pelos mecanismos de coerção, trata-se do aperfeiçoamento histórico desses mecanismos gerando dependência e controle.

[...] A sociedade de controle é, portanto, caracterizada por uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização de disciplinaridade que animam internamente nossas práticas diárias e comuns, mas, em contraste com a disciplina, esse controle estende bem para fora os locais estruturados de instituições sociais mediante redes flexíveis e flutuantes. (HARDT; NEGRI, 2010, p. 42-43).

Na relação com a biopolítica é possível tecer considerações acerca dos Direitos Humanos e da escola, elementos do território dessa cartografia. Na ideia de Deleuze há um esgotamento da sociedade disciplinar e a escola também se dissipa como instituição disciplinar e se transforma; isto é, deixa de ser disciplinar e passa a ser de controle, e a disciplina deixa de ser molde produtor de subjetividades e passa a ser modulação, produzindo subjetividades – essa produção é o alicerce do controle.

[...] Deleuze explicita a relação biopolítica dos Direitos Humanos com o capitalismo. Torna-se evidente, portanto, que, ao defender os Direitos Humanos de forma contratual, fortalecemos e perpetuamos a responsabilização individual. (SILVA; MARASCHIN, 2016, p. 75).

Inscrito na biopolítica, o Brasil se constituiu enquanto estado democrático de direitos, centrado na afirmação dos Direitos Humanos e na regulação de marcos

legais, fortemente na década de 1980, quando ocorreu o fim da ditadura militar e a biopolítica da governamentalidade democrática produziu o sujeito de direitos.

A temática dos Direitos Humanos foi apresentada para o cotidiano escolar atendendo às exigências sociais, no entanto, ao ser trazida para a escola através das normatizações como dispositivo regulador das formas de ensinar e aprender, a necessária adequação à política pública gera uma disposição questionável, afinal, ela responde a mecanismos de poder e de controle, em que o coletivo escolar recai a exercício biopolítico.

A biopolítica se articula no campo da Educação e da escola por meio das normativas, como um instrumento de poder, conferindo orientações, deliberações, diretrizes, entre outras formas de controle. As normativas propõem direções e estabelecem barreiras, atuando no controle das vidas, dos corpos dos indivíduos, regulando-os e governando-os. Nessa lógica, posso situar a normativa municipal de Curitiba, que estabeleceu a criação de uma comissão de Direitos Humanos nas unidades escolares e determinou a elaboração de planos de ação para a EDH.

3.4 PARA ALÉM DA BIOPOLÍTICA E DA SOCIEDADE DE CONTROLE: A BIOPOTÊNCIA

Ao reconhecer que a Educação em Direitos Humanos está a serviço do Estado e que se configura no exercício da biopolítica, é possível recusar essa força hegemônica de poder. Se entendermos que as regulações das vontades coletivas e individuais remetem ao sentido da resistência e aos processos de fuga, que produzem singularização e diferenciação, é aceitável dizer que há a criação ou a proliferação de outros sentidos. Como ferramenta de refração e desvio, a biopolítica evidencia a biopotência:

[...] por meio da biopotência, entendida como processos de singularização, de diferenciação, podemos recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. (GUATTARI; ROLNIK, 2006, p. 17).

Assim como a biopolítica está a serviço do Estado, a biopotência está a serviço da vida. Os estudos da diferença, atravessados pelas contribuições dos

estudos deleuzianos da obra de Espinosa, sustentam o conceito de potência, entendendo que o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída (SPINOZA, 2009, p. 99).

[...] A potência de agir do modo é, pois, submetida a variações consideráveis enquanto o modo existe, embora a sua essência permaneça a mesma, e sua aptidão para ser afetado se suponha constante. É que a alegria, e o que dela resulta, preenche de tal maneira a aptidão para ser afetado que a potência de agir ou força de existir aumenta relativamente; e de maneira inversa com a tristeza. O conatus é, pois, esforço para aumentar a potência de agir ou experimentar paixões alegres. (DELEUZE, 2009, p. 107).

Já nas considerações de Hardt e Negri (2010), a biopotência diz da potência da vida, das resistências positivas do poder da multidão. Mostra-se como um conceito que apresenta uma nova ontologia e um novo sujeito político contemporâneo.

[...] Na biopotência a vida não é algo puramente biológico, mas inclui a sinergia coletiva, a cooperação social e subjetiva no contexto de produção material e imaterial contemporânea, o intelecto geral. Vida significa inteligência, afeto, cooperação, desejo. (PELBART, 2003, p. 83).

A lógica da biopotência permite o desejo e aumenta a potência para agir, autorizando a expansão da existência no domínio diverso das relações humanas, ou seja, ela promove a capacidade de criação e invenção.

[...] a vida é um campo de batalha onde as estratégias simultâneas de sujeição e individualização próprias das tecnologias biopolíticas estão em tensão com gestos de desidentificação dos próprios sujeitos que, justamente, em nome da resistência à normalização, buscam inventar novas possibilidades de vida. (GIORGI; RODRÍGUEZ, 2007, p. 31).

Procurando conexões entre a biopotência e a Educação em Direitos Humanos considero a escola um território de operações micropolíticas que podem estar compondo um sentido de biopotência, que, ao invés de se submeter a determinados exercícios de controle, permite potencializar outros processos, outras linhas de força. Nessa acepção, a biopotência da Educação em Direitos Humanos está no desprezo ao exercício hegemônico do poder, ela desconsidera o sentido universal do saber e permite a multiplicidade dos sentidos de mundo. Ao reconhecer outros sentidos, fortalece a diferença e nega o sentido de hierarquização, assim, é

permitido um movimento contra-hegemônico. Este só é aceito pela força de vida dos sujeitos, ou seja, pela biopotência.

Na relação entre a biopolítica e a biopotência é possível localizar os Direitos Humanos como algo que transita entre esses processos. Ao pensar nas normativas elaboradas a partir de 1948 com a institucionalização da Declaração Universal dos Direitos Humanos são localizados diversos instrumentos de orientação e deliberação que consolidam instrumentos de controle. Contudo, ao considerar os movimentos de luta e resistência dos grupos feministas, étnicos, LGBTQI+, identifico a importância de um plano de resistência em defesa dos Direitos Humanos.

O sentido aferido por este estudo à Educação em Direitos Humanos entende que ela não deve servir de reprodução de modelos, com uma única verdade, mas deve romper a ordem pura da política e do discurso. É possível superar os entraves racionalistas da modernidade tradicional, possibilitar que a noção vitalista opere como potência de vida alcançando o ser humano como parte da natureza e em sua multiplicidade de afetos. Um humano livre das correntes subjetivas emitidas pelos excessos de representação e de falsas imagens de mundo – associadas ao consumo e produzidas pela esfera econômica, que estimula a competição entre as pessoas e limita a vida à mercadoria.

A vontade de normatizar e controlar os corpos, que são propriedades da sociedade disciplinar e de controle, revelam os limites da sociedade apagando as diferenças, trazendo todos à norma. A subversão da Educação em Direitos Humanos, a partir da potência de vida, pode ser constituída nas considerações da diferença em Deleuze, pensando a diferença em si mesma, independentemente das formas da representação que as conduzem (DELEUZE, 2000, p. 16).

4 MOVIMENTO DE RETERRITORIALIZAÇÃO: NA BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO MENOR

Esta cartografia se organizou considerando a metáfora geológica criada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), a qual permite utilizar o território e seus movimentos para compor um mapa. No movimento de territorialização apresentei os efeitos da norma para a Educação em Direitos Humanos, no movimento de desterritorialização desloquei o conceito de Educação Menor para problematizar os Direitos Humanos na escola e o conceito de diferença proposto pela filosofia deleuziana. No movimento de reterritorialização me dedico a analisar os planos de ação para a EDH de uma determinada escola municipal de Curitiba, buscando deslocar o sentido biopolítico desse processo para localizar a biopotência.

Abro este terceiro movimento fazendo uma breve reflexão sobre os estudos anteriores que contribuíram para a análise dos dados encontrados nos planos de ação da escola entre os anos de 2017 e 2019.

4.1 DIREITOS HUMANOS E A FILOSOFIA DA DIFERENÇA: O QUE DIZ O DISCURSO MAIOR DAS NORMAS

No contexto internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi instituída em 1948, como documento balizador para as ações referentes à proteção aos Direitos Humanos e considerações sobre a integridade humana e justiça social. No cenário nacional, a promulgação da Constituição Federal de 1988 declarou o Brasil como estado democrático de direito e reconheceu entre seus fundamentos a dignidade da pessoa humana, os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

O campo da Educação brasileira, influenciado pela linguagem normativa para os Direitos Humanos, apresenta intensa produção de documentos. O discurso sobre a temática pode ser localizado no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei nº 9.394 (1996); no Plano Nacional de Educação (2001, 2010); nos Programas Nacionais de Direitos Humanos (1996, 2002, 2010); no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

As DNEDH têm como finalidade orientar essa prática para os setores da educação. Elas esclarecem que a Educação em Direitos Humanos deve fundamentar a construção de Projetos Político-Pedagógicos, dos Regimentos Escolares, dos materiais didáticos e pedagógicos, além de orientar a construção do currículo (BRASIL, 2012). Seguindo tais orientações, deliberam-se normas locais e os devidos preceitos pedagógicos para consolidá-las. Neste sentido, cria-se a Comissão de Direitos Humanos nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Curitiba.

ILUSTRAÇÃO 1 – CRIAÇÃO DA COMISSÃO LOCAL – EDH



FONTE: Portaria nº 7, de 06 de abril de 2016, Diário Oficial de Curitiba (ANEXO 1).

Essa comissão tem como uma de suas atribuições a elaboração de “planos de ação” para a Educação em Direitos Humanos.

ILUSTRAÇÃO 2 – ATRIBUIÇÕES DA COMISSÃO – EDH

- Art. 3.º Definir as seguintes atribuições aos representantes da referida comissão:
- a. Articular e promover nos seus locais de trabalho, junto com a comissão local e a equipe gestora da escola, ações que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar (responsáveis, profissionais da educação, estudantes), de enfrentamento ao preconceito e a discriminação relacionado a diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual e outros temas de educação em direitos humanos.
 - b. Divulgar eventos, materiais e pesquisas que contribuam para o respeito e valorização da diversidade humana.
 - c. Acompanhar a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas escolas.
 - d. Participar das reuniões organizadas pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.
 - e. Elaborar plano de ação, com a participação dos profissionais da escola, voltado ao respeito e a não discriminação étnico-racial, de gênero, orientação sexual e identidade de gênero.

FONTE: Portaria nº 7, de 06 de abril de 2016, Diário Oficial de Curitiba (ANEXO 1).

A normatização nacional, de circulação ampla, pode ser entendida como um discurso maior, enquanto o plano de ação da escola local pode ou não permitir uma língua menor, ou seja, que transforma a norma do processo de Educação em Direitos Humanos em prática, tentando escapar do poder do Estado, como uma forma de fugir de suas imposições, forjando práticas que evidenciam processos da biopotência.

A EDH, por meio das normas, é um território conhecido. Para que ela possa se constituir como outro território, é preciso uma desterritorialização através dos vetores de saída, por linhas de desejo. Deslocando o conceito de Educação Menor interpreto que as práticas docentes para a EDH no cotidiano da escola podem fazer uma contraposição à biopolítica. Porém, reconheço a impossibilidade de apresentar essa Educação Menor fugindo da ideia da representação, pois nesse processo ela deixa de ser menor e passa a compor regimes de verdade.

4.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O QUE SE PODE PLANEJAR

Seguindo a lógica da biopolítica, por meio do discurso das normas, a escola investigada elaborou planos de ação para a Educação em Direitos Humanos. São esses documentos nomeados de “plano de ação” que foram analisados. A análise se debruçou sobre os planos elaborados entre os anos de 2017 e 2019.

Os planos de ação podem ser entendidos como o resultado de um processo que coteja os modos como os professores expressam sua percepção sobre a Educação em Direitos Humanos. Neste sentido, busquei observar como os conteúdos desses planos criam uma tendência de efetivação de um discurso e de uma prática da Educação em Direitos Humanos. Pensar sobre os modos como os profissionais da educação básica têm recebido a necessidade de adequarem-se em termos teóricos e metodológicos para fins de operar na educação básica com e para a Educação em Direitos Humanos, forjada ou não numa Educação Menor.

O local escolhido para ser mapeado pelo procedimento cartográfico é uma escola municipal de Curitiba, que se localiza na região periférica da cidade. Trata-se de uma escola de médio porte, que tem atendido estudantes da educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais). A criação desses planos resulta da normativa

municipal³⁶ que estabeleceu a comissão de Direitos Humanos nas unidades escolares e determinou a elaboração dos planos.

A escola investigada constituiu uma comissão que teve por objetivo atuar como difusora dos princípios da Educação em Direitos Humanos nas temáticas de gênero, étnico-racial, indígena, entre outras, forjando os tais planos de ação.

ILUSTRAÇÃO 3 – COMISSÃO LOCAL DE DIREITOS HUMANOS

EIXO 6 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E PROTEÇÃO DO SUJEITO DE DIREITOS					
TEMA	OBJETIVOS	AÇÕES	PRAZOS	RESPONSÁVEIS	MONITORAMENTO DAS AÇÕES
História e cultura indígena	Estabelecer as relações entre os elementos das linguagens artísticas em diferentes contextos culturais.	Estabelecer cronograma contemplando: - lendas indígenas. - cerâmica - grafismo corporal.	Ao longo do ano.	Comissão local dos direitos humanos e equipe docente	Registro de ações através de fotos e relatórios. Avaliação contínua da execução do plano.

FONTE: Plano de ação 2019 (ANEXO 4).

O que se pode observar nos discursos propostos nesses planos é que eles repetem os protocolos sugeridos nos documentos normativos, identificados como discurso maior. Seguem o estilo de escrita, as uniformidades, os padrões de estilo e são ancorados em literaturas anteriores, as quais podem ser nomeadas aqui como majoritárias.

A escrita desses planos está moldada na função preceituarial – com vícios e linguagens previsíveis –, homogênea e fechada. O que conduz a pensar que a escrita, na proposição de determinadas temáticas, não reflete ou parece que se separa de toda uma trajetória de luta social, desvios; rupturas provocadas pelos movimentos dessas lutas também não aparecem ou são resgatadas atualizando tais questões. A repetição dos documentos orientadores mostra um acesso que se faz por linhas rígidas, de cima para baixo, bem ao contrário do que se pretendia encontrar.

³⁶ A Comissão de Direitos Humanos das unidades escolares da rede municipal de ensino de Curitiba foi criada pela portaria nº 7, de 06 de abril de 2016.

O ato de traçar ações para promover a EDH na escola relaciona-se com o ato de planejamento docente, neste sentido, as contribuições de Corazza (2003) ajudam a compor uma reflexão referente a esse movimento: o planejamento é necessário, pois é uma ação pedagógica, que exige uma intervenção intencional, é uma luta política. Propor um plano é produzir uma visão política e um espaço de luta cultural (CORAZZA, 2003, p. 124).

[...] Planejar para antagonizar o currículo formal, para que a multiplicidade dos saberes e as diversas formas de expressão de vida possam se tornar vivos na escola, pois já se encontram nela, porém, são silenciadas. (CORAZZA, 2003, p. 122).

No entanto, esse planejamento não pode estar clivado no efeito de verdade, deve estar aberto aos fluxos, aos encontros que tornam os vínculos afetivos um acontecimento que atravessa as normas e opera na potência de agir. Conforme sinaliza Corazza (2003), pela questão ética é necessário planejar, mas temos que colocar nossos planos sob suspeição. Planejar como uma prática criticamente afirmativa e, ao mesmo tempo, suspeitar desta prática, submetendo-a, por seus efeitos de verdade, a um movimento incansável de desconstrução (CORAZZA, 2003, p. 123).

4.3 EDH PELO OLHAR DA ESCOLA: DIAGNÓSTICO E OBJETIVOS

São orientações da Secretaria Municipal de Educação que o plano de ação seja elaborado anualmente e apresente o diagnóstico, os objetivos e as ações da escola. Esses elementos devem ser elencados e discutidos com a participação de toda a comunidade escolar (estudantes, famílias e profissionais da escola). O diagnóstico tem a função de descrever o contexto. Considera-se como premissa que o diagnóstico a ser identificado seja o contexto histórico-social no qual a escola está inserida, visto que a partir da leitura dessa realidade podem-se encontrar os problemas, as necessidades e a potencialidade do território. Desse modo, o importante seria pensar nos movimentos de constituição do território, isto é, olhando para as paisagens geradas a partir de agenciamentos territoriais (OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 136).

No que diz respeito aos diagnósticos da realidade local, os planos analisados apontam fragilidades, não sendo possível identificar as singularidades dessa escola – ora traçaram objetivos e justificativas como diagnóstico, ora suprimiram essa análise. Numa perspectiva pós-crítica, parece que faltou compreensão quanto ao conceito utilizado para diagnóstico social. Talvez isso denuncie a dificuldade no exercício da escrita ou haja resistência ao proposto pela gestão local. A elaboração do plano pode ser entendida como uma prática autoritária, dado que a normativa que exige essa atividade está a serviço da biopolítica, é um instrumento que vela o controle através de orientações para a execução de ações para a Educação em Direitos Humanos.

ILUSTRAÇÃO 4 – DIAGNÓSTICO DA ESCOLA – 2017 (a)

TEMA: Direitos Humanos e Cidadania (pessoa idosa, crianças adolescentes, pessoas com deficiência)
DIAGNÓSTICO/JUSTIFICATIVA: Ampliar os conhecimentos dos estudantes a respeito dos direitos, das pessoas, idosas, crianças e pessoas com deficiência, para que possam analisar, intervir e transformar a realidade ao qual estão inseridos, com vistas a garantir o respeito e o cumprimento do direito de todos.
PÚBLICO-ALVO: Estudantes do 3º ano e comunidade escolar

FONTE: Plano de ação 2017 (ANEXO 2).

O diagnóstico geral apresentado no plano de ação 2017 da escola investigada reconhece a dificuldade na ação docente para promover práticas pautadas nos Direitos Humanos: “[...] Educação em Direitos Humanos pouco evidenciada na ação pedagógica. Falta de articulações entre os conteúdos e os temas integradores.” (ANEXO 2, Plano de ação 2017).

ILUSTRAÇÃO 5 – DIAGNÓSTICO DA ESCOLA – 2018

EIXO 6 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E PROTEÇÃO DO SUJEITO DE DIREITOS	
DIAGNÓSTICO	OBJETIVOS
Reconhecimento das diferenças, à promoção dos direitos para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da desigualdade. Necessidade de construir uma sociedade mais justa e igualitária onde todas as pessoas sejam respeitadas independente da sua cor de pele, sua religião, sua opção sexual e classe social.	<p>Visar um ensino de qualidade almejando a formação humana, com base nos princípios éticos, de cidadania, da gestão democrática e inclusão social.</p> <p>Proporcionar ações a fim de levar a conscientização dos profissionais da escola e estudantes sobre o respeito às diferenças.</p> <p>Promover momentos de reflexão sobre os Direitos Humanos</p>

FONTE: Plano de ação 2018 (ANEXO 3).

Embora essa instituição tenha tido a preocupação de buscar nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos subsídios para a sua interpretação, o que alcançou tendo por base tais documentos foi um macrodiagnóstico, já anunciado nas políticas públicas, como o reconhecimento das diferenças, a promoção dos direitos para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da desigualdade, a necessidade de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Capturado pelo sistema estruturalista da linguagem, os objetivos elencados remetem aos protocolos normativos da escrita. A escrita dos objetivos pode se constituir por linhas rígidas, cristalizadas e inseridas na rígida taxionomia que traça palavras de ordem. Contudo, buscando identificar os modos de interpretação dos professores para a EDH, olho para os objetivos com a possibilidade de identificar na escrita fissuras, dando passagem aos fluxos.

Pensando com Rancière (1995), o conceito de escrita é político, pois se trata de um ato sujeito a um desdobramento e a uma disjunção essencial. Escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo, com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ele forma uma comunidade; dessa comunidade, com a sua própria alma (RANCIÈRE, 1995, p. 7).

Faço destaque há um objetivo extraído do plano 2017: “[...] esclarecer, conscientizar e produzir conhecimentos, visando à formação de atitudes, posturas e

valores que auxiliem as crianças/estudantes no enfrentamento ao preconceito e discriminação, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdade.” (ANEXO 2, Plano de ação 2017). Dando passagem aos fluxos, busco sentidos, destaco a preocupação da escola em garantir que as diferenças não sejam transformadas em desigualdades, cabendo à escola anular a comparação entre os indivíduos, visto que, ao estabelecer diferenças entre eles, cria identidades, fixa modelos e estabelece padrões. No percurso da biopotência, a escola deve compreender a diferença segundo o pensamento deleuziano como a expressão do próprio ser, que difere de si mesmo e não do outro (DELEUZE, 2000).

Outro objetivo, retirado do plano de ação elaborado em 2018, demarca a intenção de “[...] proporcionar ações a fim de levar a conscientização dos profissionais da escola e estudantes sobre o respeito às diferenças e promover momentos de reflexão sobre os Direitos Humanos.” (ANEXO 3, Plano de ação 2018).

Reitero as considerações de Silva (2002), quando este diz que a redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade e que a diferença não tem nada a ver com o diferente. Assim, acaba-se por ceifar os demais objetivos estabelecidos no plano, visto que estão intrinsecamente ligados à identidade e ao pensamento da representação. São exemplos dessa relação:

[...] educar para a igualdade racial; reconhecer, valorizar a história a cultura e a identidade dos índios e negros no Brasil; ampliar os conhecimentos dos estudantes a respeito dos direitos, das pessoas, idosas, crianças e pessoas com deficiência, para que possam analisar, intervir e transformar a realidade. (ANEXO 2, Plano de ação 2017).

ILUSTRAÇÃO 6 – DIAGNÓSTICO DA ESCOLA – 2017 (b)

TEMA: História e Cultura da África/Cultura afro-brasileira
DIAGNÓSTICO/JUSTIFICATIVA: Realizar divulgar e produzir conhecimentos, visando à formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhos de seu pertencimento étnico racial – descendente de africanos para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. Nesse sentido serão realizadas atividades pedagógicas com o intuito de reconhecer, valorizar a história a cultura e a identidade dos negros no Brasil.
PÚBLICO-ALVO: Crianças do pré e comunidade escolar

FONTE: Plano de ação 2017 (ANEXO 2).

Pela via da diferença, a única identidade que se reconhece é a de ser humano. Essa condição posta pelos estudos em Deleuze desconfia dos pressupostos positivistas e cientificistas, com base dualista estabelecida na comparação entre oposições, como: homem e mulher; adulto e criança; branco e preto; pardo e indígena, entre outras. Na relação desse dualismo, surgem os grupos categorizados como movimentos minoritários, os quais se constituem no processo de identidades, porém, as identidades estabelecidas por categorias estão no cotidiano da sociedade e da escola; o pertencimento a uma identidade é comum e necessário para a manutenção da sobrevivência, diante das diversas maneiras de dominação do outro.

4.4 DIREITOS HUMANOS E SUAS TEMÁTICAS

A identidade e a diferença não só permeiam o debate dos Direitos Humanos, como são condições criadas pelo próprio ser humano. Os estudos de Silva (2000) sugerem que a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais (SILVA, 2000, p. 76).

A produção de identidades revisita a questão da diversidade e da inclusão, provocando os debates dos movimentos sociais na escola. Contemplados nesses debates, estão as questões relacionadas a gênero, orientação sexual, cultura indígena e afro-brasileira. Essas temáticas permeiam o discurso dos Direitos Humanos e devem estar inseridas nos currículos escolares; essa proposta aparece no Programa Nacional de Direitos Humanos (2010) para enfrentar o preconceito, a discriminação e a violência.

Nessa escola municipal de Curitiba, percebo que as temáticas abordadas nos planos de ação no período investigado integram e compõem as disputas em torno dos Direitos Humanos. São pensadas na perspectiva das identidades, da representação e do reconhecimento. O plano de ação 2017 indicou como temas a História e Cultura da África e a Cultura Afro-brasileira, História e Cultura Indígena, Direitos Humanos e Cidadania (pessoa idosa, crianças e adolescentes, pessoas com deficiência), Trabalho Infantil e Pobreza, Desigualdade Social e Violência. Os

temas foram distribuídos nos anos escolares e cada ano escolar abordou uma temática específica, conforme o quadro a seguir: Quadro 2.

QUADRO 2 – TEMÁTICAS PARA EDH – 2017	
Pré (EI³⁷)	História e Cultura da África
1º ano	História e Cultura Indígena
2º ano	Cultura Afro-brasileira
3º ano	Direitos Humanos e Cidadania
4º ano	Trabalho Infantil
5º ano	Pobreza, Desigualdade Social e Violência na Escola

FONTE: A autora (2020).

Essa forma de organização da escola pode ser justificada pelas indicações de Silveira (2014). A autora orienta que a EDH deve permear o currículo formal, em todas as suas disciplinas, e que cada uma delas deve refletir, a partir do seu objeto de estudo, sobre o seu modo de vinculação à EDH, formalizando os “ganchos” identificados. Logo, isso não quer dizer que todas as disciplinas vão ministrar todos e os mesmos conteúdos de EDH, mas também não quer dizer que algumas farão e as outras vão ignorá-los. A EDH está presente nos processos sociais e nos processos de linguagem (SILVEIRA, 2014, p. 90).

O plano de ação para EDH elaborado pela escola em 2018 trouxe a preocupação em relação à Violência Contra a Mulher (Feminicídio), Erradicação do Trabalho Infantil, História da África e Cultura Afro-brasileira, História e Cultura Indígena, Relações de Gênero, ECA³⁸, Intimidação Sistemática (*bullying*), Sinais de Alerta para a Violência (ANEXO 3, Plano de ação 2018).

Já em 2019, houve uma redução nas temáticas propostas, permanecendo o debate quanto ao Trabalho Infantil, Cidadania (enfatizando as discussões referentes aos direitos da pessoa idosa, criança, adolescente e pessoas com deficiência), Intimidação Sistemática (reflexões sobre o *bullying*) e a História da Cultura da África e a Cultura Afro-brasileira. No entanto, os planos de 2018 e 2019 não fragmentam as temáticas por turma, propondo abordagens com todos os estudantes da escola e

³⁷ Refere-se à Educação Infantil.

³⁸ ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

com a comunidade escolar (funcionários e familiares). Em 2019 o plano não possibilita o envolvimento com a comunidade escolar, propondo ações entre estudantes e professores.

Transitando entre os planos, destaco que a temática envolvendo o Trabalho Infantil foi evidenciada como debate permanente na escola, contemplado nos períodos investigados. Assim como as discussões visando atender às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08: sobre cidadania, violência na escola, enfrentamento ao *bullying*. As discussões acerca da violência contra a mulher e sobre as relações de gênero foram indicadas apenas em 2018.

A LDB nº 9.394/96 diz que o currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretrizes a Lei nº 8.096, de 13 de julho de 1990, que institui o ECA, observada a produção e a distribuição de material didático adequado (BRASIL, 1996, p. 23), inserindo a temática da cidadania na escola.

A temática é trazida no contexto enfatizando práticas de direitos e deveres, voltadas para a conscientização do estudante. Isso decorre dos ideais do estado democrático de direito, que visualiza a cidadania como direito de interagir com o poder manifestando-se tanto na participação do processo político – indicando o direito de votar e de ser votado –, como na própria legitimidade – para impugnar certos atos praticados pelo poder público, o que se dá com o manejo da ação popular, de uso restrito por parte dos cidadãos.

ILUSTRAÇÃO 7 – CIDADANIA COMO TEMÁTICA DOS DH

Direitos humanos e cidadania (pessoa idosa, crianças, adolescentes, pessoas com deficiência)	Ler, conhecer e discutir o que são deveres e direitos e quais atitudes e/ ou ações cabem a cada cidadão.	Roda de conversa sobre o que cada um mais gosta de fazer. Em seguida conversar sobre o que é RESPEITO; Construir combinados (regras de convivência) da sala de aula coletivamente; Ilustração de alguns direitos das crianças; Ações que preservam o respeito mútuo nos diferentes espaços que as crianças vivem através de ilustrações; Vídeo da turma da Mônica sobre os direitos das crianças; Leitura do livro “Os direitos da criança segundo Ruth Rocha”.
--	--	---

FONTE: Plano de ação 2019 (ANEXO 4).

Para pensar a temática da cidadania remeto às contribuições de Kohan (2016), para o qual a cidadania não se baseia exclusivamente em votar e conhecer os direitos e os deveres. Esse conteúdo precisa estar articulado ao currículo, em todas as escolas, portanto, estar presente em um plano para a EDH. Contudo, é mais interessante explorar e desdobrar as possibilidades de uma vida igualitária oferecida a todos, que valoriza o pensamento de cada um em sua singularidade como meio de construção da vida como um todo, firmando a necessidade de pensar a vida cotidiana, a escola e a vida sustentada pela igualdade. Não é na escola que se constrói a cidadania, mas é porque os que entram na escola são cidadãos é que nela se forma um modo de vida, ou seja, não se entra na escola para ser cidadão: é porque se é cidadão que se entra na escola (KOHAN, 2016, p. 18).

[...] Ampliar os conhecimentos dos estudantes a respeito dos direitos, das pessoas, idosas, crianças e com deficiência, para que possam analisar, intervir e transformar a realidade ao qual estão inseridos, com vistas a garantir o respeito e o cumprimento do direito de todos. (ANEXO 2, Plano de ação, 2017).

O enfrentamento à violência é tema abordado nos três planos analisados da escola, sendo que as atividades propostas para enfrentar a violência contra a mulher foram evidenciadas exclusivamente no plano de 2018. E o enfrentamento ao *bullying* (ações de combate à violência na escola) se fez contínuo nos decorrentes anos.

Essa cartografia parece ter iniciado em 2017, pois parte das reflexões aqui desenvolvidas resultam de participação na formação ofertada pela Coordenadoria de Equidade, Família e Rede de Proteção (CEFAR)³⁹, assim, pode-se dizer que as temáticas localizadas nos planos de ação são as mesmas sugeridas por essa coordenadoria em suas reuniões de formação, portanto, não demarcam pautas próprias e exclusivas da escola, são as mesmas temáticas travadas e inseridas pelo debate pós-estruturalista.

No movimento pós-estruturalista o sentido das temáticas dos Direitos Humanos foi ressignificado, saindo da generalização do discurso dominante,

³⁹ A Coordenadoria de Equidade, Família e Rede de Proteção (CEFAR) é composta pelas gerências de Rede de Proteção, de Equidade e de Educação em Direitos Humanos que trabalham juntas com o objetivo de pensar a Educação como política social, ampliando a discussão sobre a relação entre Educação e a garantia dos direitos das crianças e estudantes da Rede de Ensino de Curitiba. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/coordenadoria-de-equidade-familia-e-rede-de-protecao/8383>. Acesso em: 23 dez. 2020.

envolvendo a proteção dos grupos minoritários, grupos de representatividade menor no que refere ao uso do poder numa escala sociopolítica. O repertório dessas lutas constrói e demarca, junto aos Direitos Humanos, interesses e identidades, subjetividades e projetos de vida. São tempos nos quais o conceito de humano se depara com novas demandas epistemológicas, éticas e estéticas, temáticas que se aproximam do debate da diferença dos Direitos Humanos.

Ao encontro das demandas pós-estruturalistas, apresentam-se as temáticas para EDH encontradas nos planos de ação no quadro a seguir: Quadro 3.

QUADRO 3 – TEMÁTICAS PARA EDH	2017	2018	2019
História e Cultura da África	x	x	x
História e Cultura Indígena	x	x	x
Cultura Afro-brasileira	x	x	x
Cidadania	x	x	x
Trabalho Infantil	x	x	x
Pobreza, Desigualdade Social e Violência na Escola	x		
Violência Contra a Mulher		x	
Relações de Gênero		x	
Intimidação Sistemática – <i>bullying</i>	x	x	x

FONTE: A autora (2020).

Considerando que a maior intenção dos planos, no cotidiano escolar, é o enfrentamento a todo tipo de discriminação, inserir o debate sobre sexualidade e gênero é urgente e necessário, visto que o território da escola, assim como a sociedade, está permeado de relações de poder que produzem e reproduzem o preconceito e a discriminação, constituindo-se na política para a heteronormatividade. A cultura machista e preconceituosa deve ser entendida como um ataque aos Direitos Humanos, por isso é urgente a desnaturalização desse processo e a escola pode problematizar o assunto a partir das discussões sobre diversidade sexual e relações de gênero. No entanto, a temática da sexualidade está ausente dos planos de ação analisados.

A diversidade religiosa, enquanto tema inserido nas discussões de Direitos Humanos, poderia, também, ser contemplada nos planos de ação da escola. Visando o enfrentamento e o combate à discriminação religiosa, em virtude da

existência de preconceitos e intolerâncias que buscam inferiorizar a crença do outro. A escola deve contribuir para a desconstrução e desnaturalização de estereótipos, preconceitos e silenciamentos presentes na própria escola e na sociedade, principalmente no que se refere à diversidade religiosa.

Nessa vertente, diante da pluralidade de identidades e do jogo de poder, ocorre a discriminação e toda forma de preconceito. Conforme apresenta Orrú (2017), o preconceito, a discriminação, a intolerância, a xenofobia, o racismo e todas as demais metamorfoses das fobias provocam a existência de uma pluralidade de identidades. E na busca por sobreviver aos males do humano, uma identidade acaba por tornar-se opressora em relação às demais, entendidas como opositoras (ORRÚ, 2017, p. 1153).

Os estudos da diferença não permitem apresentar modelos ou padrões a serem seguidos, tão pouco abordar procedimentos e modos de agir como efeitos de verdade, no entanto, com a intenção de reterritorializar o plano de ação, aponta-se a possibilidade de se buscar temáticas para requalificar a diferença enquanto potência.

4.5 DIREITOS HUMANOS: NO TEMPO E NO ESPAÇO DA ESCOLA

Dando continuidade à análise dos planos de ação da escola municipal referida neste movimento da cartografia, posso dizer que, seguindo as estratégias enunciadas pela biopolítica, foram traçadas ações e atividades para a EDH, por meio de estratégias que asseguram o controle e delimitam o espaço e o tempo vivido na escola, engessado ao modelo da representação. Considerando esse tempo presente na cultura escolar, proponho a reflexão quanto aos espaços e tempos vividos na escola e suas implicações na prática educativa. Na perspectiva de Bondía (2002), o sistema escolar tem operado, de modo geral, no sentido de tornar cada vez menos frequente a experiência. Ele diz que: “[...] na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 23).

De acordo com a estrutura apresentada nos planos, as atividades foram previstas para serem realizadas num determinado tempo e espaço. Confirmando, desta forma, as suspeitas de Foucault (1987), o qual aponta que o tempo disciplinar

se impõe à prática pedagógica “[...] Horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos” (FOUCAULT, 1987, p. 106).

Assim como na perspectiva de Kohan (2016), a cultura escolar adota a representação linear do tempo *chrónos* para organizar o trabalho pedagógico, operando um tempo mensurado em que são demarcadas as atividades cotidianas. O tempo *chrónos* é um tempo objetivo que gera limitações; um tempo que permite planejar; um tempo igual para todos (KOHAN, 2004). Neste sentido, as atividades e ações para a EDH também são forjadas na linearidade do tempo *chrónos*. Esse tempo pode ser localizado nos planos de ação quando se impõe um prazo para o desenvolvimento das atividades, ou seja, representado nas expressões: período de agosto, setembro e outubro, durante todo o ano letivo, ao longo do ano.

Apesar do tempo *chrónos* permear toda a organização da escola, ao pensar a EDH na prática educativa, é necessário permitir o fluxo do tempo *aíon* e do tempo *kairós*, posto que essas outras temporalidades coexistem no mesmo espaço e propõem a lógica da experiência, da intensidade e do acontecimento.

Corroborando com essa noção de tempo da escola, Kohan (2004) diz que *chrónos* é o tempo do relógio, do calendário, da instituição. É o tempo que não para, que segue movimentos uniformes, sucessivos, consecutivos. *Kairós* é o tempo da oportunidade, o momento oportuno, a ocasião adequada para se experimentar algo como não se poderia experimentar em qualquer outro momento. O tempo *Aíon* é o tempo intensivo, da experiência, do acontecimento, é o tempo da Educação como uma experiência de duração, intensiva, que prolonga a temporalidade.

Além do tempo da escola, também é importante perceber o espaço na relação com a EDH. Olhando pela via da diferença, é possível ver brechas na estrutura, ao propormos um espaço-tempo outro para esse processo, que pode produzir um rizoma para inventar outros espaços que rompem com o espaço planejado, organizado e controlado, ou seja, utilizar outras estratégias, outros recursos, outras práticas para evidenciar outros modos de ser. Conforme sugere Deleuze (1992), para engendrar novos espaços-tempos que estruturam as relações pedagógicas diferenciadas, é preciso suscitar acontecimentos (*apud* GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 85). Ainda interpretando ou deslocando o pensamento deleuziano para usos de uma análise educativa, Gallo e Figueiredo (2015, p. 87) dizem que é preciso

[...] abrir-se para o que acontece, em sala de aula ou nos outros espaços escolares, para além do planejado, do planejado, dos objetivos definidos de antemão. Atentar mais para a trajetória do que para o ponto de chegada.

Essa atenção ao trajeto aponta para os territórios em que a Educação se torna algo concreto e efetivo, prática inspirada nos discursos que a orientam. Pude constatar nos documentos analisados para as práticas dos Direitos Humanos que o local ou espaço dentro da escola que é indicado para a prática dessa abordagem é a sala de aula; são refutados quaisquer outros lugares que formam o ambiente escolar, tais como: a biblioteca, o pátio, o jardim, a quadra de esportes ou a sala de informática. Esses ambientes não foram citados de forma direta em nenhum dos planos de ação. Neste sentido, se reforça a lógica do controle anunciado pela biopolítica que reconhece a sala de aula como “único” espaço para promover a aprendizagem.

No entanto, no plano de ação de 2017, com o intuito de abordar a temática dos direitos para pessoas com deficiência, foi declarada a intenção de visitar o Instituto Paranaense de Cegos. Tal atividade possibilita ultrapassar os muros da escola para vivenciar outros territórios, podendo potencializar experiências e acontecimentos. É importante ressaltar que a análise realizada nos documentos não possibilita avaliar as práticas, apenas a intenção de fazê-las.

ILUSTRAÇÃO 8 – ATIVIDADES ALÉM DO TERRITÓRIO DA ESCOLA

Direito e Cidadania (direito da criança, idosos e deficientes)

- Roda de conversa com Conselheira Tutelar – O que o Conselheiro faz? Como é a situação de vida das crianças que moram nas ruas? Entre outras.
- Levantamento de idosos em nossa cidade – Reportagem sobre os idosos no Brasil
- Entrevista com Médico do Hospital de Idosos – saúde e vida dos Idosos
- Identificar local onde os Idosos moram em Curitiba quando abandonados por seus familiares.
- Entrevista com idosos da família.
- Iniciar com a visita ao Instituto dos cegos
- Conversa sobre a deficiência visual, análise do cotidiano do deficiente visual em Curitiba (mobilidade, acesso entre outros)
- Levantamento das vantagens e desvantagens da mobilidade dos deficientes em Curitiba
- Verificar a possibilidade de assistir jogo de basquete de cadeirantes.

FONTE: Plano de ação 2017 (ANEXO 2).

Considerando a escola como um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados (FOUCAULT, 1987, p. 174), a intenção de sair da sala de aula e extrapolar os limites do espaço da escola pode ser entendida como uma forma de subversão e resistência. Na contramão do que Foucault (1987) chamou de disciplinarização, e que Deleuze (1992) nomeou como agenciamento em uma sociedade de controle, a ideia de promover a saída do espaço institucional da escola para provocar o pensamento sobre os Direitos Humanos pode ser entendida pelas vertentes da resistência, da produção de singularidades, da expressão da potência de agir.

Nos documentos analisados, também se revelou a intenção de estabelecer a comunicação com estudantes de uma determinada escola indígena, com o intuito de explicar a existência de diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, dela e de outras crianças em diferentes tempos e espaços. Desta forma, se propôs: “[...] faremos contato com a escola indígena na região de Piraquara ou do Tatuquara para a troca de experiências entre as turmas.” (ANEXO 3, Plano de ação, 2018). Muitas vezes as práticas pedagógicas invisibilizam alguns modos de existência, como o caso da história e da cultura indígena. O racismo na forma de exclusão está presente no funcionamento da escola e a troca de experiência pretendida com a comunidade indígena pode ser vista como uma prática educativa potente. Essa potência está relacionada à condição de resistência, de se contrapor ao racismo estrutural.

Com a intenção de abordar a temática dos Direitos Humanos, diferentes ações e estratégias são apresentadas nos planos de ação, como o uso da literatura infantil e o uso de recursos audiovisuais – filme, longa-metragem, animação e documentários. Olhando para o uso da literatura como possibilidade de forçar o pensamento sobre os Direitos Humanos, percebe-se que a escola recorre a eles principalmente para abordar as temáticas referentes à história e à cultura africana, indígena e à cidadania. Os documentos apresentam diferentes obras literárias indicadas para a infância com essas temáticas, são elas: *Como nascem as estrelas*

(Daniel Munduruku)⁴⁰ – que traz aspectos da cultura e visão de mundo dos povos indígenas; *Flávia e o bolo de chocolate* (Míriam Leitão)⁴¹ – que aborda a questão da adoção, das diferentes estruturas familiares, e a questão étnico-racial; *Direitos das crianças* (Ruth Rocha)⁴² – que apresenta o direitos inseridos no dia a dia das crianças; *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (Ruth Rocha e Otávio Roth)⁴³ – que evidencia o acordo de convivência entre os povos visando paz, respeito e igualdade.

Pela vertente da diferença, a literatura infantil pode ser interpretada como potência para forçar o pensamento, como potência para movimentar sentimentos e conhecimento. Nesta perspectiva, a literatura funciona como fluxo de força para a quebra das representações, impulsionando invenções de novas imagens de pensamento, possibilitando encontros, tornando-se um processo de experimentação.

[...] A experimentação é sempre o que se está fazendo: o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. O que se está fazendo não é o que se acaba, mas menos ainda o que começa. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 133).

É necessário esclarecer mais uma vez que a análise foi realizada a partir das intenções registradas nos documentos investigados, podendo haver contraste entre o que se pretendia e o que realmente se praticou.

A ideia de organizar rodas de conversa, para problematizar os Direitos Humanos, foi manifestada nos planos de ação:

[...] Realizar roda de conversa com disparador de imagens de pessoas no cotidiano. [...] Roda de conversa contextualizando o bullying. [...] Roda de conversa com conselheira tutelar. [...] Roda de conversa sobre o que cada um mais gosta de fazer. [...] Roda de conversa sobre o respeito para com as diferenças. (ANEXOS 2 e 3, Plano de ação 2017 e 2018, respectivamente).

Ao planejar a roda de conversa, os professores pretendiam um ato educativo reflexivo que acontece por meio da fala e da escuta. Mais do que a disposição

⁴⁰ Daniel Munduruku é escritor e professor, pertence à etnia indígena Munduruku. Em 2018, recebeu o Prêmio Fundação Bunge, na categoria infantojuvenil.

⁴¹ Míriam Leitão é jornalista, apresentadora de televisão e autora de literatura infantil.

⁴² Ruth Rocha é escritora de livros infantis. É membro da Academia Paulista de Letras desde 25 de outubro de 2007, ocupando a cadeira 38.

⁴³ Otávio Roth foi pesquisador, papeleiro, artista plástico e militante pelos Direitos Humanos. Recebeu vários prêmios de literatura infantojuvenil como ilustrador e escritor e foi parceiro em várias publicações da escritora Ruth Rocha. Ele morreu em 1993.

circular de cadeiras e corpos, busca-se a horizontalização das relações. Pelas lentes da biopotência, a roda de conversa pode fugir à estrutura do controle, potencializando encontros, pois, ao propor uma roda de conversa, se tem um ponto de partida, mas não se prevê e não se determina o ponto de chegada. Assim, permite-se pensar na roda de conversa aberta a conexões, dando passagem aos acontecimentos. Em Deleuze (2010), o acontecimento refere-se ao movimento pelo qual a singularidade é produzida, essa produção possibilita a construção de territórios existentes fortalecidos na perspectiva de vida e na contramão da subjetividade homogeneizante.

A roda de conversa, enquanto metodologia, pode ser interpretada pela via do acontecimento, ato de singularização, forjando fluxos, fazendo passagens, agenciamentos, territorialidade e desterritorialidade para um novo tipo de aprendizagem, além de qualquer controle (GALLO, 2003, p. 81).

Como já justificado, a proposta desta análise se constituiu na busca por identificar nos planos de ação movimentos com tendência para uma Educação Menor, sendo assim, foram localizadas ações que possibilitam a biopotência dos Direitos Humanos no cotidiano da escola. Entendendo por biopotência a recusa ao exercício hegemônico do poder e da supremacia da verdade, no entanto, não se pode categorizar essas ações e denominá-las de Educação Menor, visto que não interessa à Educação Menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. A Educação Menor foge à estrutura, é forjada nas singularidades, caso se tente nomeá-la, se torna Educação Maior (modelos e padrões). A Educação Menor sugere experimentar outro modo de estar na escola, na sala de aula, de abordar os Direitos Humanos, produzindo a possibilidade do novo, sem emprego na representação.

5 CONSIDERAÇÕES OUTRAS

Este estudo foi organizado enquanto procedimento cartográfico, rizomático, seguindo a ideia proposta pelos filósofos da diferença Gilles Deleuze e Félix Guattari. A escolha se deu pela aproximação entre a pesquisadora e o problema de pesquisa, entendendo que este se constituiu a partir da realidade vivenciada. Foi no contexto da escola, na relação dos Direitos Humanos e Educação, que fui provocada a pensar na Educação em Direitos Humanos e perceber como ela está sendo interpretada na escola, interpretação que revela a relação entre a teoria e a prática. O movimento da cartografia, utilizando as lentes da filosofia da diferença, permitiu apresentar o discurso dos documentos e normas para a EDH e observar o discurso dos professores nessa intenção.

Nessa perspectiva, entendi que os estudos da diferença apresentam uma prática singular de análise, divergindo do modo positivista de problematizar e produzir conhecimento. Com esta proposta de análise me aproximo dos estudos de Deleuze, Guattari, Foucault, Gallo, Corazza, Kastrup, Kohan, Cunha, entre outros. Por meio desses autores, fui motivada a pensar a relação língua e fala, permitindo desconstruir a transparência da linguagem e do discurso. Pude perceber a forte crítica à tradição filosófica e ao conceito como representação já dada. Junto a Deleuze, desloquei o conceito da diferença, compreendendo que a diferença nada tem a ver com a representação, não é a diferença entre identidades, mas o que difere da identidade.

Dentro dos princípios da cartografia, apresentados por Deleuze e Guattari, o princípio a-significante de um rizoma possibilita deslocar o conceito de território e usar seus movimentos para compor um mapa. Compreendendo que o território é um espaço instituído, também é possível abrangê-lo como algo que pode ser abandonado e ser reconstruído; foi com esta perspectiva que a cartografia foi por mim traçada. A composição desse procedimento, que nomeei “Educação em Direitos Humanos: pensar uma Educação Menor no contexto de uma escola municipal de Curitiba”, se fundou pelos movimentos da territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

Por esses movimentos foi possível **territorializar** quando desconfieei da construção dogmática do pensamento e da representação. Por meio da análise

documental, demarquei o espaço-tempo das regulações para os Direitos Humanos, percebendo a empreitada biopolítica. Destaquei que a intensa produção de dispositivos e normas para os Direitos Humanos não ameaça, nem interrompe as violações contra a humanidade. Como problematizado, confirmei o hiato entre o discurso das normas e a ação prática dos Direitos Humanos, uma vez que a interpretação dos Direitos Humanos pode acontecer por muitas vias, pela via das normas, interpretadas como dispositivo de controle; pela via do conflito, interpretado pelas lutas sociais; sob o olhar militante, pelo olhar pacifista e pelo olhar fascista.

O proposto fez emergir modos viáveis de sair desse impasse e **desterritorializar**, quando pude entender esse movimento a partir do momento que minhas inquietações provocaram os pensamentos sobre a diferença e os Direitos Humanos na escola, tentando perceber como isso era sentido pelos professores. Ainda nesse caminho, ultrapassei os muros da escola, o cotidiano docente, e me desloquei para a pesquisa *stricto sensu*, no mestrado profissional. Contudo, foi a filosofia da diferença, e seus estudiosos, que possibilitou desterritorializar – movimento que assegura a passagem de um território a outro. Após demarcar o território das normas, da biopolítica, busquei nos aportes teóricos da filosofia deleuze-guattariana ressignificar a relação entre os Direitos Humanos e a Educação. Como sugere o rizoma, não estabeleci caminhos lineares, dei passagem ao fluxo, conectei e desmontei conceitos. Flertei com a diferença em si, com a multiplicidade, com *Kafka* e a Educação Menor.

No processo de **reterritorializar**, retornei o olhar ao território e busquei um entrelugar, entendi que o distanciamento entre o discurso e as práticas para a Educação em Direitos Humanos não se justifica por ausência ou escassez jurídica, pelo contrário, o processo educativo está tomado de normas e talvez isso seja o obstáculo, pois as normas são mecanismos biopolíticos.

Enxerguei na proposta de uma Educação Menor, dada por Sílvia Gallo, a possibilidade de retirar os Direitos Humanos do âmbito do discurso e forjar práticas que respeitem o ser humano em sua multiplicidade. O processo para estreitar a distância, entre teoria e prática, ainda é frágil na sociedade e na escola, e a Educação Menor pode ser um caminho. No entanto, contrapondo à tradição filosófica, a Educação Menor foge da representação, ou seja, ela acontece e não pode ser enquadrada em exemplos e modelos, posto que, ao aprisioná-la na representação, deixa de ser menor. A Educação considerada menor age nos

espaços vazios da estrutura, se apossa de pequenas rupturas do dia a dia das escolas básicas, habita a sutileza dos movimentos diários de resistência que implicam o contexto escolar. O movimento dos Direitos Humanos ainda é lento nas escolas, mas está lá e pode ser ressignificado por outros pontos de vista que incluem o debate da diferença e da multiplicidade, que podem contribuir muito com essa prática educativa.

Olhando para uma escola pública, também problematizei o processo de Educação em Direitos Humanos. Com a possibilidade de perceber a Educação Menor, procurei o que estava sendo produzido em nome da Educação em Direitos Humanos. Revisitando os documentos identificados como planos de ação, investi na análise dos documentos elaborados entre os anos de 2017 e 2019 e considerei que esses planos expressam a intenção dos professores na relação dos Direitos Humanos e Educação. Reconhecendo a fragilidade desse processo na escola, optei por uma análise que potencializasse a ação docente. Procurando romper com a representação dos Direitos Humanos, posta pela estrutura da linguagem, olhei pelo prisma da biopotência as intenções dos professores nesse processo educativo, ressignificando a diferença e a multiplicidade que compõem o território da escola. Para identificar traços da biopotência no que se nomeia como Educação em Direitos Humanos, evoquei a ideia da biopotência, que diz respeito ao poder da vida, como resistência ao poder sobre a vida – seleção de bons encontros e permissão em afetar e ser afetado.

Essa cartografia, como um mapa conectável e aberto, permite muitas passagens, contudo, diante do contexto de desmonte dos Direitos Humanos em que vivemos, a intenção foi potencializar caminhos para fortalecer a inclusão da diferença, entendendo que é preciso desconstruir o discurso de ódio em relação ao ser humano e sua multiplicidade, garantindo condição digna de vida a todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. Decreto nº 65.810, de 08 de dezembro de 1969. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 1969.

_____. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: Unesco, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília (DF): Unesco, 1994. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

_____. Senado Federal. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 1996.

_____. Ministério da Educação. Pluralidade cultural. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas transversais. Brasília (DF): Secretaria de Ensino Fundamental/MEC/Unesco/PNUD, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002a.

_____. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Ministério da Justiça. Governo Federal. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II)**. Brasília (DF), 2002b. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/ii-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-2002.html>. Acesso em: 30 set. 2019.

_____. **Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília (DF): Fundação Cultural Palmares, 2002c.

_____. Lei nº 10.639. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 2003.

_____. Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 10.639 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 2008.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília (DF): Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2009.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

_____. **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília (DF): CNE, 2011.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília (DF): Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. 8. ed. Campinas (SP): Papirus, 2003. p. 103-143.

_____. **Uma vida de professora**. Ijuí (RS): Unijuí, 2005.

_____. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Lav – Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, n. 8, p. 1-19, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/download/5298/3225>. Acesso em: 05 ago. 2020.

CUNHA, Claudia Madruga. **Filosofia-rizoma: metamorfoses do pensar**. Curitiba (PR): CRV, 2011.

_____. Tese e antítese de um currículo na formação de professores – anotações sobre um projeto piloto Edupesquisa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 303-315, 2016.

_____. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze – o que quer a pesquisa cartográfica? **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 3, p. 934-959, 2019.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Ensino Fundamental**. Curitiba (PR): Secretaria Municipal de Educação, 2006.

_____. **Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, da Cidade de Curitiba. Curitiba (PR): Câmara dos Vereadores, 2015.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano**. Curitiba (PR), 2016.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano**. Curitiba (PR), 2020.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. *In*: _____ (org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-115.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Igualdade de direitos, conquista da humanidade. *In*: BERTOLDI, Márcia Rodrigues; SPOSATO, Karyna Batista (coords.) **Direitos Humanos: entre a utopia e a contemporaneidade**. Belo Horizonte (MG): Fórum, 2011. p. 289-295.

D'ALMEIDA, Maria de Lourdes do Prado Krüger; EYNG, Ana Maria; HANNA, Paola Cristine Marchioro. Diversidade e Direitos Humanos: a escola como espaço de discussão e convívio com a diferença. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX., 2009, Curitiba (PR). **Anais...** Curitiba (PR), 2009.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. 1989. Disponível em: <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-integral-do-video>. Acesso em: 28 fev. 2019.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro (RJ): Editora 34, 1992.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução de L. Orlandi e R. Machado. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

_____. **Foucault**. Tradução de Claudia Martins. São Paulo (SP): Brasiliense, 2005. Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wpcontent/uploads/2015/12/DELEUZE-G.Foucault1.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

_____. **Espinosa e a filosofia prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo (SP): Escuta, 2009.

_____. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo (SP): Perspectiva, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro (RJ): Editora 34, 1992.

_____. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro (RJ): Editora 34, 1995. v. 1.

_____. **Kafka – por uma literatura menor**. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2014.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo (SP): Escuta, 1998.

DOSSE, François. **O império do sentido**: a humanização das ciências humanas. Editora Unesp, 2018.

EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos Humanos e diversidade**: perspectivas da docência no PIBID/PUCPR – concepções, proposições e experiências. Curitiba (PR): CRV, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro (RJ): Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramalhete. 23. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1999.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro (RJ): Forense Universitária, 2010.

GALLO, Sílvio. Por uma Educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-176, jul./dez. 2002.

_____. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2003.

_____. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, II., 2008, Rio de Janeiro (RJ). **Anais...** Rio de Janeiro (RJ): Universidade Federal Fluminense, 2008. p. 1-16. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

_____. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia (GO). **Anais...** Goiânia (GO), 2013a.

_____. Desafios dos movimentos sociais hoje no Brasil. **Revista SER social**, Brasília (DF), v. 15, n. 33, p. 261-384, jul./dez. 2013b.

GALLO, Sílvio; FIGUEIREDO, Gláucia Maria. Entre maioria e minoria: as regiões de fronteiras no cotidiano escolar. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 14, p. 25-51, 2015. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

GIORGI, Gabriel; RODRÍGUEZ, Fermín (orgs.). Prólogo. In: _____. **Ensayos sobre biopolítica** – excessos de vida (Gilles Deleuze / Michel Foucault / Antonio Negri / Slavoj Žižek / Giorgio Agamben). Buenos Aires: Paidós, 2007. p. 9-34.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo (SP): Loyola, 1995.

_____. Desafios dos movimentos sociais hoje no Brasil. **SER Social**, Brasília (DF), v. 15, n. 33, p. 261-384, jul./dez. 2013.

GUATTARI, Félix; RONILK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 10. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro (RJ): Record, 2010.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicol. Estud.**, v. 6, n. 1, p. 17-25, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/22110/4/glossario%20em%20saude.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4942>. Acesso em: 08 ago. 2020.

KHOURI, Mauro Michel. Rizoma e educação: contribuições de Deleuze e Guattari. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, XV., 2009, Maceió (AL). **Psicologia social e políticas de existência**: fronteiras e conflitos – anais. Maceió (AL), 2009. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. (org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2004. p. 51-68.

_____. A necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler... a filosofia de uma escola popular. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas (SP), v. 34, n. 67, p. 13-25, 2016.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: Fase, 1989. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/leo4.htm>. Acesso em: 21 set. 2020.

OLIVEIRA, Andréia M.; FONSECA, Tânia Mara G. Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre (RS), v. 31, n. 2, p. 135-153, jul./dez. 2006.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela resolução nº 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Primeira fase. Brasília (DF), 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 24 jul. 2013.

_____. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Segunda fase. Brasília (DF), 2012. Disponível em: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/151/51/PDF/G1015151.pdf?OpenElement>. Acesso em: 25 jul. 2013.

ORRÚ, Silvia Ester. Possibilidades de (re) inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da Filosofia da diferença de Gilles Deleuze. **Educação e filosofia**, v. 31, n. 62, p. 1127-1158, 2017.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo (SP): Iluminuras, 2003.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de T. T. da Silva. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2000.

PRADO FILHO, Kleber. Desnaturalizar. *In*: FONSECA, Tania Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 17.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, n. 38, p. 45-59, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. São Paulo (SP): Editora 34, 1995.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre (RS): Sulina: Editora da UFRGS, 2006.

ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Buenos Aires: Tinta Limón, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo (SP): Cortez, 2013.

SANTOS, Zamara Araujo dos. **A geofilosofia de Deleuze e Guattari**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2013.

SILVA, Édio Raniere da; MARASCHIN, Cleci. Direitos Humanos e biopolítica: conversações entre Karl Marx, Hannah Arendt, Gilles Deleuze e Giorgio Agamben.

In: MARASCHIN, Cleci; TIRADO SERRANO, Francisco Javier (orgs.).

Biossegurança e biopolítica no século XXI. Porto Alegre (RS): Abrapso, 2016. p. 58-86.

SILVA, Flávia Carolina da. **A Educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da Educação Infantil no município de Curitiba (2010-2015)**. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

_____. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 65-66, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gilli; DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos** – versão preliminar. João Pessoa (PB): Editora da UFPB, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos e Currículo**: Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos. João Pessoa (PB): Editora da UFPB, 2014.

SOARES DO BEM, Arim. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 27, n. 97, p. 1137-1157, set./dez. 2006.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2009.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 772-787, 2017.


UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1998.

_____. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de Direitos Humanos. 2. ed. Brasília (DF): Unesco; Orealc, 2008.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvig. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.


ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; MONTE SILVA, Margarida Sônia Marinho do. Estratégias para elaboração do plano de ação em Direitos Humanos. *In*: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (orgs.). **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa (PB): Editora da UFPB, 2014. p. 303-329.

ANEXO 1 – PORTARIA Nº 7, DE 6 DE ABRIL DE 2016, DIÁRIO OFICIAL DE CURITIBA

**CURITIBA**

Nº 64 - ANO V
CURITIBA, QUARTA-FEIRA, 6 DE ABRIL DE 2016

DIÁRIO OFICIAL ELETRÔNICO
ATOS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA



PORTARIA Nº 7

Designa Comissão de Educação em Direitos Humanos das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

A **SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO**, no uso das atribuições legais que o cargo confere,

Resolve:

Art. 1.º Instituir a Comissão de Educação em Direitos Humanos das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Art. 2.º Estabelecer reuniões trimestrais entre as representantes da Comissão e a equipe técnica de Educação em Direitos Humanos.

Art. 3.º Definir as seguintes atribuições aos representantes da referida comissão:

- Articular e promover nos seus locais de trabalho, junto com a comissão local e a equipe gestora da escola, ações que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar (responsáveis, profissionais da educação, estudantes), de enfrentamento ao preconceito e a discriminação relacionado a diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual e outros temas de educação em direitos humanos.
- Divulgar eventos, materiais e pesquisas que contribuam para o respeito e valorização da diversidade humana.
- Acompanhar a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas escolas.
- Participar das reuniões organizadas pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.
- Elaborar plano de ação, com a participação dos profissionais da escola, voltado ao respeito e a não discriminação étnico-racial, de gênero, orientação sexual e identidade de gênero.

Art. 4º Ficam designados para compor a comissão, como membros representantes, as/os servidoras/es relacionados em anexo.

Art. 5º Fica designada para a presidência da comissão Leticia Mara Meira, matrícula n.º 52460.

Art. 6º Esta portaria entrará em vigor na data da sua publicação.

Secretaria Municipal da Educação, 4 de abril de 2016.

Roberlayne de Oliveira Borges Roballo : Secretária Municipal da Educação

ANEXO 2 – PLANO DE AÇÃO EDH: 2017



PLANO DE AÇÃO 2017- EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
ESCOLA MUNICIPAL JARDIM SANTOS ANDRADE – EIEF
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO SANTA FELICIDADE



DIAGNÓSTICO	OBJETIVOS
Educação em Direitos Humanos pouco evidenciada na ação pedagógica.	Esclarecer, conscientizar e produzir conhecimentos, visando a formação de atitudes, posturas e valores que auxiliem as crianças/estudantes no enfrentamento ao preconceito e discriminação, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdade.
Falta de articulações entre os conteúdos e os temas integradores.	

TEMA: História e Cultura da África/Cultura afro-brasileira
<p>DIAGNÓSTICO/JUSTIFICATIVA:</p> <p>Realizar divulgar e produzir conhecimentos, visando a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhos de seu pertencimento étnico racial – descendente de africanos para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.</p> <p>Nesse sentido serão realizadas atividades pedagógicas com o intuito de reconhecer, valorizar a história a cultura e a identidade dos negros no Brasil.</p>
PÚBLICO-ALVO: Crianças do pré e comunidade escolar
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Promover o contato com o universo da linguagem verbal (oral e escrita) por meio da contação de histórias, a leitura pelo adulto, o manuseio de livro pela criança e a leitura de diferentes gêneros textuais.</p> <p>Objetivos específicos e gerais da Sequência Didática</p> <p><u>Objetivos Gerais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Educar para a igualdade racial. • Oportunizar as crianças da educação infantil a vivência da cultura afro-brasileira, contribuindo para a construção do olhar étnico racial e do comportamento cidadão ainda na primeira infância. • Fomentar a discussão, reflexão e o diálogo pedagógico entre os educadores à cerca das possibilidades de desenvolvimento de práticas educativas inclusivas e de valorização étnico racial. <p><u>Objetivos Específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atitudes de valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, à sua cultura e à sua história; • Contribuir para a diminuição do processo de exclusão social e incorporação do preconceito pelas crianças; • Possibilitar o conhecimento da diversidade cultural da criança negra.
<p>Conteúdo:</p> <p>Leitura e contação de história</p> <p>Conteúdos específicos da Sequência didática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidade afro-brasileira e construção de uma autoimagem positiva. • Patrimônio Cultural afro-brasileiro:

<ul style="list-style-type: none"> - Influências africanas; - O valor e a importância do Patrimônio Cultural Brasileiro; - Experiências com o corpo: cuidados, brincadeiras, movimento expressivo e a música; - Cuidados consigo e com o outro; - Brincar e imaginar: O jogo simbólico como linguagem; - Jogos de destreza e de raciocínio; - Movimento expressivo e a música; <ul style="list-style-type: none"> • Experiências com a linguagem Oral e escrita: <ul style="list-style-type: none"> - Linguagem Oral; - Falar para se comunicar; - Roda de conversas; - Ouvir histórias e narrativas orais; - O papel da literatura. • Experiências acerca do conhecimento de mundo: <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os povos e suas formas de ser e estar: povos africanos; • Expressão Plástica: <ul style="list-style-type: none"> - Inclusão da produção africana e dos afrodescendentes. - Trabalho com retrato e autorretrato. - Utilização do desenho como expressão de conhecimento e do respeito à diversidade cultural.
--

AÇÃO:

Iniciar com o vídeo da história Bruna e a galinha d'angola.(material da cor da cultura).

- Realizar roda de conversa com disparador de imagens de pessoas no cotidiano, destacar as pessoas negras, contar a história dos africanos no Brasil.
- Mostrar a África no globo terrestre.
- Realizar produções artísticas envolvendo: modelagem, pintura, desenho.
- _ Apresentar a influência da cultura africana na música, na dança e nas brincadeiras.
- Ampliar o repertório dos estudantes a respeito dos contos e histórias africanas.
- Compartilhar com as famílias (A sacola viajante dos contos africanos).
- Finalizar com a leitura do livro Flávia e o Bolo de Chocolate e a confecção de uma boneca negra simbolizando Flávia (O livro foi escrito por Miriam Leitão – conta a história de uma menina que percebe a diferença entre a cor de sua pele e a da mãe. É quando entra em crise e começa a questionar as diferenças. Com uma estratégia criativa, a mãe vai desmontar o desconforto da filha com o fato de serem diferentes uma da outra. As duas farão um passeio pela sociedade brasileira, que tem vários tons de pele, para que a mãe mostre à filha que não há uma pessoa melhor que a outra.)

PRAZO: período de agosto, setembro e outubro

RESPONSÁVEIS: EPA e professores do pré

TEMA: História e Cultura Indígena

DIAGNÓSTICO/JUSTIFICATIVA:

Realizar divulgar e produzir conhecimentos, visando a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhos de seu pertencimento étnico racial

<p>– descendente de indígenas para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.</p> <p>Nesse sentido serão realizadas atividades pedagógicas com o intuito de reconhecer, valorizar a história a cultura e a identidade dos índios no Brasil.</p>
<p>PÚBLICO-ALVO: Estudantes do 1º ano e comunidade escolar</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <p><u>História</u></p> <p>Explicar a existência de diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, dela e de outras crianças em diferentes tempos e espaços.</p> <p>Explicar seus direitos e suas responsabilidades, bem como de diferentes crianças, a partir do trabalho com diferentes fontes.</p> <p><u>Língua Portuguesa</u></p> <p>Participar de situações coletivas de leitura refletindo sobre o que foi lido. Ler palavras, frases e gêneros textuais de diferentes autores, produzidos por colegas e de sua própria autoria. Ler gêneros textuais previstos para o ano, atribuindo-lhes significação e reconhecendo a intencionalidade e o processo de interlocução.</p> <p>Perceber a principal ideia de textos lidos pelo(a) professor(a). participar sugerindo ideias nas produções e reescritas coletivas. produzir gêneros textuais de curta extensão com unidade temática.</p> <p>Reconhecer a presença de informações complementares nos textos lidos. Utilizar conhecimentos adquiridos inserindo-os nas produções escritas e orais.</p>
<p>CONTEÚDOS:</p> <p><u>História</u></p> <p>Diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, dela e de outras crianças, em diferentes tempos e espaços, a partir do uso de diferentes fontes.</p> <p>Direitos e responsabilidades que regem as relações entre as crianças e os diferentes grupos, como familiares, escolares e comunitários.</p> <p><u>Língua Portuguesa</u></p> <p>Compreensão e interpretação de textos</p> <p>Unidade temática</p> <p>Expansão de idéias</p>
<p>AÇÃO:</p> <p>-Iniciar com a apresentação do vídeo - Como nascem as estrelas (Lendas dos índios Bororo) Será realizada uma roda de conversa para levantamento dos conhecimentos dos estudantes sobre o tema abordado.</p> <p>- Ao critério dos professores serão selecionadas outras lendas e história da cultura indígena.</p> <p>-Serão realizadas atividades relacionando a vida da criança (estudante) com a vida dos índios ressaltando:</p> <p>Atividade 1 – Moradia - Destacar tipos de moradia: oca, casa, apartamento (diferença entre os materiais) ressaltar como são organizadas no espaço físico, explorar quantas pessoas moram nessas moradias. (vídeo construindo uma oca e construindo uma casa). Apreciação de imagens diferentes moradias no mundo.Produção de desenhos: minha casa e a casa do índio.</p> <p>Atividade 2 – Alimentação : Realizar comparação – De onde vem os alimentos do índios? De onde vem os alimentos que comemos? Como são preparados os alimentos? - Receita e degustação de alimento da cultura indígena – Tapioca (A tapioca é de origem indígena tupi-guarani e seu nome é derivado da palavra tipi'óka</p>

«coágulo», o nome dado para o amido do qual ela é feita.).

Atividade 3 – Comunicação : Iniciar com vídeos: Apresentação de algumas partes do vídeo - Programa Cultura Indígena - Cacique Robson Miguel - Capítulo 7 - Os Códigos de Comunicação - Sinal de fumaça, cartas olfativas. Comunicação dos índios por meio do som dos pássaros (O índio pataxó disse que usa o som dos pássaros para ficar "invisível" na floresta. "Esse é nosso jeito de chamar alguém da família que está na mata e também nos ajuda a atrair pássaros enquanto caçamos", afirmou Itaguari.). Destacar outras curiosidades sobre os meios de comunicação indígena e seus significados, destacando a língua nativa (apresentar áudio Cantigas da criança – música da cultura indígena). Comparar com os meios de comunicação da criança de hoje.

Atividade 4 – Locomoção : Iniciar com a cantiga A canoa virou, perguntar quem já viu uma canoa, se sabe como é feita? Comparar os meios de transporte do índio com os meios de transporte que a criança dispõe na atualidade.

Atividade 5 – Estudar: Se possível faremos contato com a escola indígena na região de Piraquara ou do Tatuquara para troca de experiências entre as turmas.

Atividade 6 – Brincar : Apresentar o vídeo Território do Brincar (mostra índios do Paraná e do Paraná brincando). Construir brinquedos que os índios faziam com elementos da natureza, (serão realizados registros fotográficos para posterior exposição comparando com os brinquedos da atualidade. Serão realizadas brincadeiras da cultura indígena.

PRAZO: período de agosto, setembro e outubro

RESPONSÁVEIS: EPA e professores do 1º ano

TEMA: História e Cultura da África/Cultura afro-brasileira

DIAGNÓSTICO/JUSTIFICATIVA:

Realizar divulgar e produzir conhecimentos, visando a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhos de seu pertencimento étnico racial – descendente de africanos para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Nesse sentido serão realizadas atividades pedagógicas com o intuito de reconhecer, valorizar a história a cultura e a identidade dos negros no Brasil.

PÚBLICO-ALVO: Estudantes do 2º ano e comunidade escolar

OBJETIVOS:

História

Orientar-se, temporalmente, a partir de informações obtidas sobre si e sobre outras crianças, tendo como referência o trabalho com diferentes fontes, em diferentes tempos e espaços.

Explicar a pluralidade de diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, em diferentes tempos e espaços.

Explicar a organização de diferentes grupos.

Língua Portuguesa

Participar de situações coletivas e individuais de leitura refletindo sobre o que foi lido. Ler palavras, frases e gêneros textuais de diferentes autores, produzidos por colegas e de sua própria autoria. Ler gêneros textuais previstos para o ano, atribuindo-lhes significação e reconhecendo a intencionalidade e o processo de interlocução.

Compreender diferentes sistemas convencionais atribuindo-lhes significação, reconhecendo a intencionalidade e o processo de interlocução.

Perceber a principal ideia de textos lidos pelo(a) professor(a). Participar

sugerindo ideias nas produções e reescritas coletivas. Produzir gêneros textuais de curta extensão com unidade temática.
<p>CONTEÚDOS:</p> <p><u>História</u> Infância das pessoas, dela e de outras crianças. Diferentes modos de morar, brincar, estudar, alimentar-se, comunicar-se e locomover-se, em diferentes tempos e espaços, a partir de diferentes fontes. Diferentes grupos: povos originários (indígenas) e quilombolas.</p> <p><u>Língua Portuguesa</u> Compreensão e interpretação de textos Ideia de representação Unidade Temática</p>
<p>AÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar com a leitura do livro Flávia e o Bolo de Chocolate (O livro foi escrito por Miriam Leitão e na história, uma mulher que não conseguia ter filhos decide procurar uma criança que não tenha mãe e que a queira. Realiza seu sonho ao encontrar a pequena Flávia. Por muitos anos, a menina cresce feliz, ao lado da nova mãe. Até o dia em que percebe a diferença entre a cor de sua pele e a da mãe. É quando entra em crise e começa a questionar as diferenças. Com uma estratégia criativa, a mãe vai desmontar o desconforto da filha com o fato de serem diferentes uma da outra. As duas farão um passeio pela sociedade brasileira, que tem vários tons de pele, para que a mãe mostre à filha que não há uma pessoa melhor que a outra.) -Será realizada uma roda de conversa para levantamento dos conhecimentos dos estudantes sobre o tema abordado. -Serão realizadas progressivamente uma sequência de atividades, a partir da Coleção Adricanidades, que trata a inclusão numa perspectiva sociocultural. Os assuntos abordados serão: a história dos africanos no Brasil, arte, culinária afro-Brasileira, a influência africana no nosso idioma, folclore e lendas, personalidade e personagens, festas populares, atualidades em africanidades, jogos brincadeiras e cantigas. -Apresentar o filme Kiriku e a Feiticeira (O filme retrata uma lenda africana, em que um recém-nascido superdotado que sabe falar, andar e correr muito rápido se incumbem de salvar a sua aldeia de Karabá, uma feiticeira terrível que deu fim a todos os guerreiros da aldeia, secou a sua fonte d'água e roubou todo o ouro das mulheres). -Será confeccionado um livro por estudante "Africanidades no 2º ano", também serão realizadas filmagens e fotografias do momento para exposição. -Finalizar se possível com a participação dos estudantes em uma roda de capoeira, verificaremos a possibilidade de um mestre de capoeira vir à escola.
PRAZO: período de agosto, setembro e outubro
RESPONSÁVEIS: EPA e professores do 2º ano

TEMA: Direitos Humanos e Cidadania (pessoa idosa, crianças adolescentes, pessoas com deficiência)
DIAGNÓSTICO/JUSTIFICATIVA: Ampliar os conhecimentos dos estudantes a respeito dos direitos, das pessoas, idosas, crianças e com deficiência, para que possam analisar, intervir e transformar a realidade ao qual estão inseridos, com vistas a garantir o respeito e o cumprimento do direito de todos.
PÚBLICO-ALVO: Estudantes do 3º ano e comunidade escolar
<p>OBJETIVOS:</p> <p><u>História</u> Explicar definindo a partir de diferentes fontes, as formas de organização dos</p>

<p>direitos e das responsabilidades instituídas para a convivência da diversidade de grupos na cidade de Curitiba.</p> <p><u>Língua Portuguesa</u></p> <p>Contribui com opiniões que defendam um ponto de vista, coerentemente, sem ferir os Direitos Humanos, nas produções textuais coletivas de caráter argumentativo.</p> <p>Participar de situações coletivas e individuais de leitura refletindo sobre o que foi lido.</p> <p>Ler textos de diversos gêneros, atribuindo-lhes significação e reconhecendo a intencionalidade e o processo de interlocução.</p> <p>Perceber a principal ideia de textos lidos.</p> <p>Participar sugerindo ideias nas produções e reescritas coletivas.</p> <p>Produzir textos com unidade temática.</p>
<p>CONTEÚDOS:</p> <p><u>História</u></p> <p>Diferentes formas de organizações dos direitos e responsabilidades, como leis municipais, leis ambientais, direitos e responsabilidades no trânsito, direitos e responsabilidades do poder executivo, legislativo e judiciário. • Símbolos municipais.</p> <p><u>Língua Portuguesa:</u></p> <p>Argumentação</p> <p>Compreensão e interpretação de textos</p> <p>Unidade temática</p>
<p>AÇÃO: Será realizado o Tele Jornal dos Direitos no Terceiro Ano.Os estudantes serão divididos em grupos, cada grupo irá aprofundar uma temática para elaboração de um livro ou documentário. (imagens vídeos e entrevista)</p> <p>Grupo 1- Direito dos Idosos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a Cartilha do Idoso • Entrevista a um idoso da família • Lugares para idosos em Curitiba • O dia a dia do Idoso • Coleta de dados elaboração da reportagem <p>Grupo 2- Direito da criança e do adolescente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livro literário Direitos das Crianças por Ruth Rocha, livro direitos das crianças. • Análise histórica sobre a infância em diferentes tempos, espaços e grupos sociais • Entrevista sobre cada direito da criança (pais e membros da comunidade) • Coleta de dados elaboração da reportagem <p>Grupo 1- Pessoas com deficiência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar com a abordagem dos Jogos Paraolímpicos • Vida de Laís de Souza • Direitos das pessoas com deficiência • O dia a dia dos deficientes em Curitiba • Coleta de dados elaboração da reportagem • Possibilidade de entrevista com conselheira tutelar, assistente social e médico de idosos, atletas paraolímpicos <p>Finalizar com a apresentação do documentário</p>
PRAZO: período de agosto, setembro e outubro
RESPONSÁVEIS: EPA e professores do 3º ano
TEMA: Trabalho Infantil
DIAGNÓSTICO/JUSTIFICATIVA: O trabalho precoce de crianças interfere diretamente em seu desenvolvimento físico, emocional e social. Nesse sentido, buscamos conscientizar estudantes e toda a comunidade escolar sobre a erradicação do trabalho infantil, por meio da consciência crítica, social e moral.
PÚBLICO-ALVO: Estudantes do 4º ano e comunidade escolar
OBJETIVOS:

Geografia

Compreender as características socioculturais da população paranaense.

Compreender a organização do território paranaense, reconhecendo as relações econômicas que se desenvolvem nesse espaço.

História

Problematizar diferentes fontes históricas para construir questões que possibilitem relacionar a história do Paraná com a história do Brasil.

Explicar as formas de organização dos direitos e das responsabilidades instituídas para a convivência da diversidade de grupos da história do Brasil e do Paraná, a partir de diferentes fontes.

Língua Portuguesa

Estabelecer relações do texto lido/ouvido com outros textos. Utilizar conhecimentos adquiridos inserindo-os em suas produções escritas e orais.

Defender seu ponto de vista com argumentos consistentes, de acordo com as situações apresentadas, em gêneros orais e escritos. Identificar os argumentos defendidos pelo(a) autor(a) em textos lidos. Distinguir fatos de opiniões sobre os fatos em textos lidos.

Ler, compreender e interpretar diferentes gêneros textuais.

Matemática

Ler, construir e interpretar listagens, quadros, tabelas e gráficos para comunicar e representar informações quantitativas e qualitativas, utilizando o raciocínio combinatório e probabilístico para compreensão da realidade estudada.

Objetivos específicos do trabalho infantil

Identificar outras formas de trabalho infantil

Identificar situações de trabalho infantil existentes na comunidade

Refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes exploradas no trabalho infantil doméstico

Refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes exploradas no trabalho

Identificar formas de trabalho infantil conhecidas pelos alunos

Identificar situação de trabalho infantil na comunidade

Compreender a importância de se garantir proteção integral à criança e ao adolescente

Compreender o que é e como funciona o Sistema de Garantia de Direitos

Identificar as políticas públicas voltadas para a criança e o adolescente existentes no município

Identificar as piores formas de trabalho infantil

Compreender o que é e como funciona o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI

Distinguir estagiário e aprendiz

Apresentar os resultados da aprendizagem obtida

Conhecer os Programas voltados para efetivação dos Direitos Humanos, especialmente os da criança e do adolescente.

CONTEÚDOS:**Geografia**

Aspectos socioculturais do estado do Paraná.

Organização do espaço paranaense e seus aspectos econômicos.

Compreensão e interpretação de textos

História

Diferentes fontes, memória e patrimônio sobre a história do Paraná e do Brasil,

como filmes, fotografias, jornais, revistas e textos historiográficos.

Diferentes formas de organização dos direitos e das responsabilidades, como leis estaduais, leis ambientais, ocupação do solo, demarcação de terras dos povos originários, de terras quilombolas e patrimônio estadual

Língua Portuguesa

Expansão de Ideias

Estabelecer relações do texto lido/ouvido com outros textos. Utilizar conhecimentos adquiridos inserindo-os em suas produções escritas e orais.

Argumentação

Matemática

Tabelas e quadros de dupla entrada.

Gráficos de barras ou colunas e pictóricos.

Conteúdos específicos do trabalho infantil

Trabalho Infantil: conceito e modalidades

Direitos da Criança e do Adolescente previstos no ECA

Prejuízos do trabalho para a saúde da criança

Direito à Proteção Integral

Artigos 4º e 5º do ECA

1. Casos de violação dos direitos da criança e do adolescente (na família e na comunidade)

Políticas Públicas

2.1 Educação

2.2 Saúde

2.3 Geração de emprego e renda

2.4 Assistência Social

3. Sistema de Garantia de Direitos

3.1 Promoção

3.2 Defesa

3.3 Controle

. Trabalho Infantil

1.1. No Mundo 1.2. No Brasil 1.3. Em Curitiba

1.3. Piores formas de trabalho infantil.

2. Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

3. Direito à Profissionalização e Proteção ao Trabalhador Adolescente

3.1. Artigos 60 a 69 do ECA

3.2. Diferenças entre Estágio e Aprendizagem

Direitos da criança e do adolescente

Estatuto da Criança e do Adolescente

Mitos e verdades sobre trabalho infantil

AÇÃO: A princípio utilizaremos a sugestão de encaminhamento metodológico sugerido no material, - Abordagem do trabalho infantil na escola / Antonio de Oliveira Lima [et al.]. - Fortaleza: Procuradoria Regional do Trabalho da 7ª Região / UFC / , que foi disponibilizado no site cidadedoconhecimento.org.br _ departamento de Ensino Fundamental – Gerência de Direitos Humanos

<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/programa-de-combate-ao-trabalho-infantil/6365>

<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/3/pdf/00057663.pdf>.

Nas aulas de Português, serão utilizados textos sobre os direitos das crianças e adolescentes; o que é ser criança; empregar textos sobre as consequências negativas do trabalho infantil; os mitos e verdades sobre o trabalho infantil. Estes temas são interessantes para desenvolver a compreensão e explorar, também, a leitura do mundo.

Na Matemática, serão promovidos debates com informações sobre a população paranaense, do município e a relação percentual de crianças e adolescentes exploradas no trabalho; o número absoluto e percentual de crianças por faixa etária que são levadas a trabalhar; os dados mundiais e do Brasil sobre a exploração do trabalho infantil.

Nas aulas de História, serão promovidos debates sobre o tema “trabalho infantil”, associando com o processo de formação histórica e econômica do país a partir das situações de escravidão. Serão discutidas a noção de classes sociais e a formação dos preconceitos com as classes menos favorecidas economicamente; a construção da democracia e o estado de direito; a importância das leis na democracia; as leis que garantem os direitos de crianças e adolescentes.

Na Geografia, debates sobre as formas de produção econômica em determinados municípios e a influência destes para as várias formas de exploração do trabalho infantil. Pode ser feita uma geografia do trabalho infantil a partir dos dados sobre os tipos de produção do município de modo a dar visibilidade ao fenômeno. Debater que quando criança trabalha tira posto de trabalho de adulto, além de ser sempre mal paga e desprotegida.

Outras sugestões de ação referente ao trabalho infantil

Metodologia

1-Apresentação de vídeo sobre trabalho infantil doméstico

2-Debates sobre história do vídeo apresentado

Metodologia

3- Leitura da 1ª parte da cartilha “Criança não combina com trabalho”: A história de “Juca e Dudu”

4-Conversa sobre a história do livro levando os alunos à análise das consequências do trabalho infantil na vida dos personagens

5-Leitura da 2ª parte do Livro acima indicado

6- Debates sobre o trabalho infantil e sobre os direitos da criança e do adolescente.

Atividade

_ Elaboração do mural do trabalho infantil

- Entrevistas

Atividade

- Entrevista com representantes do Sistema de Garantia de Direitos

- Colagem e música sobre os temas abordados

PRAZO: período de agosto, setembro e outubro

RESPONSÁVEIS: EPA e professores do 4º ano

TEMA: Declaração Universal dos Direitos Humanos abordando os temas sugeridos - bullying, pobreza e desigualdade social, direito e cidadania, história e cultura da África/cultura afro-brasileira/cultura indígena, trabalho infantil.

DIAGNÓSTICO/JUSTIFICATIVA:

Esclarecer, conscientizar e produzir conhecimentos, visando a formação de atitudes, posturas e valores que auxiliem os estudantes no enfrentamento de preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdade.

PÚBLICO-ALVO: Estudantes do 5º ano e comunidade escolar

OBJETIVOS:

Ciências

Reconhecer e respeitar as diferenças físicas individuais do corpo humano

Estabelecer relação entre os aspectos biológicos, afetivos e culturais para a compreensão da sexualidade e de suas manifestações nas diferentes fases da vida humana, valorizando os vínculos entre afeto, responsabilidade, respeito, diversidade e

autoestima.

Geografia

Utilizar a linguagem cartográfica para a leitura e a interpretação de informações em mapas e plantas

Compreender as características socioculturais da população brasileira

História

Interpretar o significado dos movimentos sociais, políticos e culturais do Paraná como constitutivos das lutas históricas da sociedade brasileira.

Explicitar os movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais do Paraná, constitutivos da história da formação social brasileira.

Língua Portuguesa

Defender seu ponto de vista com argumentos consistentes, de acordo com as situações apresentadas, em gêneros orais e escritos. Identificar os argumentos defendidos pelo(a) autor(a) em textos lidos. Distinguir fatos de opiniões sobre os fatos em textos lidos.

Compreender diferentes sistemas convencionais atribuindo-lhes significação, reconhecendo a intencionalidade e o processo de interlocução.

Estabelecer relações do texto lido/ouvido com outros textos. Utilizar conhecimentos adquiridos inserindo-os em suas produções escritas e orais.

CONTEÚDOS:

Ciências

Diferenças individuais do corpo humano e respeito às diversidades.

Aspectos afetivos e culturais da sexualidade e suas manifestações nas diferentes fases da vida do ser humano.

Geografia

Elementos do mapa e convenções cartográficas.

Aspectos socioculturais do espaço brasileiro.

História

Formas de organização e participação política, como processo eleitoral, lutas pela liberdade de expressão, pelo direito à educação e à saúde, luta das mulheres por seus direitos, a partir de diferentes fontes.

Diferentes movimentos sociais, políticos e econômicos, como a Emancipação Política do Paraná, a Revolução Federalista, o Contestado, as greves de trabalhadores e os embates no contexto da ditadura do Brasil e do Paraná.

Movimentos de resistência social, política, econômica e cultural

Língua Portuguesa

Idéia de representação

Compreensão e Interpretação de texto

Argumentação

AÇÃO:

- Apresentar a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (Cartilha Ziraldo – Os Direitos Humanos, Declaração Universal dos Direitos Humanos – Ruth Rocha e Otávio Roth)
- Problematicar e Construir um livro dos Direitos Humanos.
- Realizar debates em que o estudante possa expor sua opinião e defender seu ponto de vista, sem ferir os Direitos Humanos, nas produções textuais (orais e escritas) de caráter argumentativo.
- Construir com a turma um contrato de regras de boa convivência.
- Abordar os temas a partir de situações publicadas e noticiadas em jornais e revistas ou artigos científicos. De modo geral fazer uso de exemplos em nossa cidade.

Temas que serão a partir de diferentes suportes, mídias, visita a locais e entrevistas:

Bullying na escola

Roda de conversa contextualizando o bullying -palestra com Toni Reis

Pobreza e desigualdade social

Apresentar os vídeos “Cidade” (animação aborda os temas como a desigualdade e os contrastes sociais, por meio de uma história em que o personagem principal vai à cidade grande e depara com a falta de moradia e a fome, entre outros problemas) e o vídeo “Criança Esperança 2009 - Fome” (O vídeo demonstra a indiferença do ser humano no que se refere a desigualdade social, através da ótica do adulto. Abre espaço para discussão sobre o papel social de cada cidadão e sobre a formação humana, valores sociais de adultos preconceituosos/alienados incutidos nas crianças.).

Em seguida a turma será dividida em dois grupos, cada grupo deverá analisar e registrar em seu caderno e o relator do grupo em folha separada, um vídeo e discutir as seguintes questões:

- Do que trata o vídeo?
- Quais são os personagens?
- Qual a moral da história apresentada?
- Sob ótica de quem foi produzido o vídeo? Dos excluídos? Da classe social abastada? Do Governo?
- A temática abordada no vídeo está mais próxima da com unidade, da cidade, do Estado ou do País?
- A realidade apresentada no vídeo tem relação com o contexto social dos alunos? Em caso negativo, questionar se essa realidade apontada no vídeo está muito distante da escola?
- O que pode ser feito para melhorar?

O professor deverá recolher os textos e analisar as respostas dos alunos e verificar quais medidas sugeridas poderão ser implementadas na proposta da aula.

- Retomada do contexto histórico, social econômico e cultural na formação dos bairros de Curitiba

- Os estudantes verão o mapeamento geográfico da pobreza e desigualdade social nos bairros de Curitiba, Paraná e do Brasil.

- Entrevista com assistente social da FAS– quem são os moradores de rua? Como a FAS realiza o trabalho com esses moradores.

Direito e Cidadania.(direito da criança, idoso e deficientes)

- Roda de conversa com conselheira tutelar – o que o conselheiro faz? Como é a situação de vida das crianças que moram nas ruas? Entre outras.

- Levantamento de idosos em nossa cidade – Reportagem sobre os idosos no Brasil

- Entrevista com Médico do Hospital de Idosos – saúde e vida dos Idosos

- Identificar local onde os Idosos moram em Curitiba quando abandonados por seus familiares.

- Entrevista com idosos da família.

-Iniciar com a visita ao Instituto dos cegos

- Conversa sobre a deficiência visual, análise do cotidiano do deficiente visual em Curitiba (mobilidade, acesso entre outros)

- Levantamento das vantagens e desvantagens da mobilidade dos deficientes em Curitiba

- Verificar a possibilidade de assistir jogo de basquete de cadeirantes.

História e Cultura da África/Cultura afro-brasileira

-Reportagens de racismo no esporte e no Brasil

- Personalidades negras do Brasil

- Sarau de Poesias de Laura Santos (poetisa paranaense)

História e cultura indígena

_ Entrevista com representante da FUNAI (histórico da realidade dos índios do Paraná)	
- Troca de prática educativa com escola indígena do Tatuquara ou de Piraquara	
• Confeção do Livro da Turma Direitos Humanos	
PRAZO: período de agosto, setembro e outubro	
RESPONSÁVEIS: EPA e professores do 5º ano	

ANEXO 3 – PLANO DE AÇÃO: 2018

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 523 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel. 41 33903110

Escola Municipal Jardim Santos Andrade

PLANO DE AÇÃO - 2018

CARACTERIZAÇÃO

Diretor (a): Dayane Cristina Manfron
Vice - Diretor (a): Aline Galak Tocchio Kosloski

Segmento	Quantidade de turmas	
	Manhã	Tarde
Pré Escola	0	1
1º ano	1	1
2º ano	1	1
3º ano	1	1
4º ano	1	1
5º ano	1	1
Classe Especial	1	0

Dados escolares referentes à 2017 - RESULTADOS DA PROVA CURITIBA

Ano	Língua Portuguesa – avanços percebidos	Matemática – avanços percebidos
2º ano	Leitura de diferentes gêneros textuais. Escrita com formação de palavras, frases e pequenos textos.	Resolução de problemas envolvendo situações aditivas (Adição e subtração).
3º ano	Leitura de diferentes gêneros textuais. Escrita com formação de palavras, frases e textos.	Resolução de problemas envolvendo situações aditivas (Adição e subtração).
4º ano	Leitura de diferentes gêneros textuais. Escrita com formação de palavras, frases e textos.	Resolução de problemas envolvendo situações aditivas (Adição e subtração).

5º ano	Leitura de diferentes gêneros textuais. Escrita com formação de palavras, frases e textos.	Resolução de problemas envolvendo situações aditivas (Adição e subtração).
--------	---	--

Educação Integral: () CEI (x) UEI () Escola com oferta

Práticas Educativas	Quantidade de turmas	
	Manhã	Tarde
	4	5

Projetos que a escola já oferta (listar)
Conhecer para prevenir
PSE
Projeto apoio pedagógico (Equidade)
Ler e pensar

Representantes da Comissão Local de Educação em Direitos Humanos

Titular: (tarde) Joyce de Souza Melo

Titular (manhã): Franciane Mochiski Bueno da Luz

Suplente: Rafaela Rott Rodrigues

EIXO 1 - LEITURA



DIAGNÓSTICO	OBJETIVOS
Leitura como atividade permanente e planejada não efetivada de forma satisfatória. Falta articulação do trabalho pedagógico da biblioteca com as práticas das salas de aula.	Consolidar a acessibilidade à leitura.

Atendimento parcial da biblioteca escolar devido à falta de agente de leitura.			
AÇÕES	PRAZOS	RESPONSÁVEIS	MONITORAMENTO DAS AÇÕES
Organizar horários permanentes de empréstimos de livros na biblioteca (semanalmente) seja esse atendimento efetivado por agente de leitura ou pelo professor(a) regente da turma.	Março	EPA	Direção
Ofertar cantinhos de leitura, durante o recreio, organizados pelas próprias crianças/estudantes.	de abril a dezembro	EPA Inspetores	Direção Crianças/Estudantes
Contemplar no planejamento semanal momentos de leitura fruição, contação de histórias e roda de leitura, na sala de aula, na quadra, pátio, parquinho ou em outro espaço da escola.	de abril a dezembro	Docentes	EPA
Efetivar a contação de história e roda de leitura na biblioteca, seja com a agente de leitura ou professor regente. Capacitar crianças/estudantes da UEI como agentes de leitura mirins e promover a integração com o ensino regular na contação de histórias explorando diferentes tipos de linguagens. Projeto “Caixa viajante” Projeto desenvolvido na UEI, em Literatura com troca de livros e roda de conversa com escritores. Integração com outra unidade educacional.	de abril a dezembro de maio a dezembro	Agente de leitura Professores regentes Docente das Práticas de acompanhamento pedagógico (Língua Portuguesa)	EPA EPA
Solicitar à Casa da Leitura Maria Nicolas, agentes de leitura para realizar na escola a contação de histórias e rodas de leitura.	2º semestre	EPA	Direção
Organizar monitores (crianças/estudantes) para o atendimento da biblioteca durante o recreio. Disponibilizar caixas de leitura, com diversos suportes textuais como livros, revistas, gibis entre outros durante a hora do almoço para os estudantes da UEI.	de abril a dezembro	Inspetores	Direção
Contemplar no planejamento da atividade de leitura a participação da	de abril a		EPA

comunidade escolar, como contadores de histórias; convidar familiares dos estudantes, profissionais da escola e demais membros da comunidade escolar para um momento de leitura.	dezembro	Professores Comunidade escolar	
Utilizar áudio livros, na biblioteca, como recurso para oportunizar o acesso à literatura brasileira, afro-brasileira e indígena. Exemplo: “Livros animados” - TV FUTURA.	de abril a dezembro	Agente de leitura Professores(a) de Arte Ensino Religioso	EPA Representante da comissão dos Direitos Humanos
Ampliar o acervo da escola e UEI.	de abril a dezembro	Direção - APPF	Conselho de Escola
Criar uma “sacola da leitura” para envolver a comunidade escolar na valorização à leitura, disponibilizar diferentes suportes de leitura e diariamente uma criança/estudante levará para casa.	de maio a dezembro	Professores(a) Agente de Leitura	EPA

EIXO 2 – AMBIENTE EDUCATIVO

DIAGNOSTICO	OBJETIVOS		
Conservação e manutenção dos espaços físicos deficitários. Brinquedos, materiais pedagógicos e tecnológicos inexistentes ou disponíveis em estado precário.	Contribuir com o ambiente educativo favorecendo o processo de aprendizagem das crianças e estudantes.		
AÇÕES	PRAZOS	RESPONSÁVEIS	MONITORAMENTO DAS AÇÕES
Descartar as TVs analógicas das salas de aula que estão em desuso. Solicitar baixa patrimonial dessas televisões.	abril	Direção	Equipe NAA-SME

Realizar a pintura e manutenção do parquinho da escola. Realizar a manutenção e colocação de areia no parquinho da UEI.	2º semestre	Direção APPF	Conselho de Escola
Revitalizar a horta e o jardim da UEI através do trabalho pedagógico com as crianças/estudantes.	agosto	Docente da Prática de Educação Ambiental	EPA
Manutenção do piso das salas de aula.	2º semestre	Direção	Conselho de Escola
Construção do toldo de acesso aos alunos de tempo integral; Adequação dos novos espaços de atendimento integral;	2º semestre	Direção EPA	Conselho de Escola
Realizar a aquisição de materiais para as aulas de Educação Física e Movimento para a escola (bolas de borracha de diferentes tamanhos, arcos, cones pequenos e médios e materiais alternativos para a produção de materiais circenses).	de maio a dezembro	Direção APPF	Conselho de Escola
Adquirir materiais didáticos e os demais que se fizerem necessários conforme a necessidade de cada turma.	de maio a dezembro	Docentes Direção APPF	Conselho de Escola
Adquirir brinquedos diversos para a Educação Infantil.	de maio a dezembro	Docentes Direção APPF	Conselho de Escola
Disponibilizar o acesso ao álcool gel em todos os espaços da escola e da UEI.	de fevereiro a dezembro	Serviço de manutenção e limpeza	Conselho de Escola
Realizar a compra de bebedouro, com filtro, para a área do corredor da escola com acesso às crianças/estudantes.	maio	Direção APPF	Conselho de Escola
Buscar junto a mantenedora a revitalização do laboratório de informática, manutenção e atualização dos computadores. Solicitar, a Coordenadoria de Tecnologias Digitais e Inovação, 25 tablets para uso da Educação Infantil.	abril maio junho	Direção	Conselho de Escola

Através da contação de história, formação de agente de leitura mirim promover a integração das crianças/estudantes.	de maio a dezembro	Docentes	EPA
Promover momentos de discussão com a comunidade escolar, a fim de sensibilizar à desconstrução da organização por filas no deslocamento das crianças/estudantes.	junho	EPA	Equipe multidisciplinar- NRE
Aquisição de um espelho seguro para colocar na sala referência da Educação Infantil/ Classe Especial.	maio	Direção APPF	Conselho de Escola
Promover recreio dirigido dando ênfase a brincadeiras diversas que possibilitem o trabalho em equipe, união e cooperação. Como acompanhamento e monitoria das crianças/estudantes: bola, corda, jogos(UNO), caixas de leitura.	de abril a dezembro	EPA Inspetores	Direção Crianças/estudantes
Participar do Programa Linhas do Conhecimento para promover experiências para além do espaço escola, permitindo a ampliação de saberes, conhecimentos e do repertório cultural, em conformidade com o planejamento do professor.	de março a dezembro	EPA Docentes	Equipe multidisciplinar- NRE

EIXO 3 – GESTÃO DEMOCRÁTICA

DIAGNOSTICO	OBJETIVOS		
Baixa participação da comunidade escolar. Participação restrita da comunidade escolar nas discussões e decisões.	Envolver toda a comunidade escolar nas decisões das ações a serem desenvolvidas na escola, efetivando a participação democrática. Manter a transparência na aplicação dos recursos financeiros.		
AÇÕES	PRAZOS	RESPONSÁVEIS	MONITORAMENTO DAS AÇÕES
Capacitar as crianças/estudantes na tomada de decisão referentes as brincadeiras e brinquedos disponibilizados no recreio dirigido, formação de monitores.	de abril a dezembro	EPA	Direção

Promover, trimestralmente, a apresentação dos resultados acadêmicos das crianças/estudantes com reunião coletiva e individuais convocando os familiares para o acompanhamento e participação da vida escolar das crianças/estudantes.	junho setembro dezembro	EPA	Equipe multidisciplinar- NRE Conselho de Escola
Divulgar o cronograma de formações propostas pela mantenedora contribuindo para o crescimento pessoal, cultural e profissional da comunidade escolar.	Semanalmente	EPA	Equipe multidisciplinar- NRE
Realizar periodicamente as reuniões ordinárias e extraordinárias para a efetivação do papel do Conselho de Escola na tomada de decisões.	Bimestralmente	Conselho de Escola	
Estimular a participação do titular ou do suplente de cada segmento do Conselho de Escola nas formações ofertadas pela mantenedora.	Bimestralmente	Conselho de Escola	
Estabelecer um caderno de registros para os representantes de cada segmento do Conselho de Escola para registro das discussões com os seus pares referentes às questões relativas à unidade.	de abril a dezembro	Conselho de Escola	

EIXO 4 – PRÁTICA PEDAGÓGICA

DIAGNÓSTICO	OBJETIVOS		
A ação pedagógica ainda não contempla, em sua totalidade, a característica heterogênea de cada criança/estudante (potencialidades e dificuldades).	Melhorar a ação pedagógica (planejamento, prática e avaliação) frente aos desafios diários buscando o atendimento de forma equânime das crianças/estudantes.		
AÇÕES	PRAZOS	RESPONSÁVEIS	MONITORAMENTO DAS AÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> Permanências/ Hora-atividade: Analisar a situação acadêmica de cada estudante com base nos resultados obtidos em diferentes momentos de avaliação; Discutir e acordar estratégias a serem adotadas em sala de 			

EIXO 5 – FORMAÇÃO CONTINUADA

DIAGNÓSTICO	OBJETIVOS		
Baixa frequência na participação de formações ofertada pela SME.	Promover aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, de forma a assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas.		
AÇÕES	PRAZOS	RESPONSÁVEIS	MONITORAMENTO DAS AÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> Participar dos momentos de estudos e reflexão sobre teoria e prática docente: Leitura do texto: Proposta metodológica para se trabalhar a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica – Caderno de Educação em Direitos Humanos (MEC) 	abril	EPA Docentes	Equipe multidisciplinar- NRE
Leitura: Educação em Direitos Humanos: entre os desafios de efetivar a política e as potencialidades da prática (Ionara Soveral Scalabrín - Juliana Favretto)	maio		
Leitura: Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. (Tizuko Morchida Kishimoto)	Junho		
Leitura: Dificuldade de aprendizagem ou transtorno de aprendizagem? (Eloisa Hilsdorf Rocha Gimenez)	Agosto		

EIXO 6 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E PROTEÇÃO DO SUJEITO DE DIREITOS

DIAGNÓSTICO		OBJETIVOS		
<p>Reconhecimento das diferenças, à promoção dos direitos para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da desigualdade.</p> <p>Necessidade de construir uma sociedade mais justa e igualitária onde todas as pessoas sejam respeitadas independente da sua cor de pele, sua religião, sua opção sexual e classe social.</p>		<p>Visar um ensino de qualidade almejando a formação humana, com base nos princípios éticos, de cidadania, da gestão democrática e inclusão social.</p> <p>Proporcionar ações a fim de levar a conscientização dos profissionais da escola e estudantes sobre o respeito às diferenças.</p> <p>Promover momentos de reflexão sobre os Direitos Humanos</p>		
AÇÕES		PRAZOS	RESPONSÁVEIS	MONITORAMENTO DAS AÇÕES
<p>Participar em formações específicas para aprofundamento da temática.</p> <p>Retomar em hora atividade as temáticas desenvolvidas nos assessoramentos.</p> <p>Promover atividades que contemplem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Violência contra a Mulher (Feminicídio); • Erradicação do Trabalho Infantil; • História da cultura da África e cultura afro-brasileira; • História e cultura indígena; • Relações de gênero; • Direitos humanos e cidadania – da criança e adolescente (ECA), da pessoa com deficiência, da pessoa idosa; pobreza e desigualdade social; • Intimidação sistemática (bullying); • Sinais de alerta para violência (sexual, física, psicológica e negligência); e outras • História e cultura indígena; • Relações de gênero; • Direitos humanos e cidadania – da criança e adolescente (ECA), da pessoa com deficiência, da pessoa idosa; pobreza e desigualdade social; 		Março a Dezembro	EPA Professores e funcionários	

EIXO 7 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DIAGNÓSTICO		OBJETIVOS		
<p>Efetivação de um atendimento educacional conforme a necessidade, tendo com intenção o bom desempenho escolar.</p> <p>Sensibilização dos profissionais para que se empenhem em atender cada estudante na sua forma ímpar de ser e como cada um lida com o conhecimento no seu processo construtivo.</p>		<p>Oportunizar um espaço democrático que acolha e garanta a permanência de todos sem distinção social, cultural, étnica, de gênero em razão de deficiência e características pessoais.</p> <p>Promover ações efetivas no processo de educação inclusiva, em concordância com os parâmetros legislativos vigentes, levando em consideração a aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio de cooperação e acolhimento.</p>		
AÇÕES	PRAZOS	RESPONSÁVEIS	MONITORAMENTO DAS AÇÕES	
<p>Ofertar atendimento aos estudantes que necessitam de sala de recurso e multifuncional.</p> <p>Organizar e acompanhar o atendimento, bem como tomar ciência do desenvolvimento dos planejamentos e das atividades desenvolvidas com os estudantes.</p> <p>Promover a interação dos estudantes de inclusão com os demais, incentivando e apoiando, através de atividades pedagógicas que envolvem o coletivo da escola.</p> <p>Propiciar integrações entre a professora que atende o estudante (SR e SR Multifuncional) com a professora regente.</p> <p>Buscar diferentes formas dentro dos planejamentos para facilitar a esse estudante interagir no processo</p>	Fevereiro a dezembro.	Equipe diretiva e professores	<p>Acompanhar pedagogicamente as intervenções realizadas no atendimento desses estudantes.</p> <p>Verificar a evolução desses estudantes durante o processo de aprendizagem.</p> <p>Realizar mapeamento para o reconhecimento e acompanhamento efetivo desses estudantes.</p>	

ANEXO 4 – PLANO DE AÇÃO: 2019

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLA MUNICIPAL JARDIM SANTOS ANDRADE PLANO DE AÇÃO – 2019

EIXO 1 – LEITURA

Diagnóstico	Objetivos	Ações	Prazos	Respon- sáveis	Monitora- mento
Garantir e intensificar a utilização da biblioteca tanto pela comunidade escolar, como por estudantes em horários diversos para fruição, realização de pesquisas e atividades propostas por professores.	Envolver estudantes e professores na utilização da biblioteca como espaço de aprendizado. Desenvolver nos estudantes o hábito e o gosto pela leitura. Estimular os estudantes a conhecer diversos tipos de literatura	Juntamente EPA e professores organizar um horário para utilização da biblioteca por todas as turmas, no momento de apoio pedagógico em Língua Portuguesa, que ocorre no contraturno. Articular com a profissional responsável pela biblioteca a criação de um horário de empréstimo de livros para as turmas do regular. Solicitar junto a mantenedora um profissional responsável pela biblioteca. Enviar mensalmente a “sacola da leitura” com textos sobre diferentes assuntos para os familiares.	Durante todo o ano letivo	Equipe gestora e docentes	Registro das ações através de fotos e relatórios. Avaliações através da análise do desenvolvimento leitor dos estudantes e da aceitação da comunidade escolar.
Revitalizar o ambiente de recepção e acolhimento a comunidade.	Oportunizar aos familiares o contato com a leitura.	Ampliação do espaço destinado a recepção. Criar um mural com informações úteis a comunidade.			Entrevista com os pais.

EIXO 2 – AMBIENTE EDUCATIVO

Diagnóstico	Objetivos	Ações	Prazos	Respon- sáveis	Monitorame- nto das ações
Organização dos espaços do ambiente educativo como das salas ambiente para que venham a refletir a prática onde os estudantes estão atuando e estão inseridos.	Organizar os espaços da escola articulando de forma planejada e segura os critérios físico, relacional, temporal e funcional caracterizando-o como ambiente educativo.	Adequar e adaptar mobiliário já existente de modo a facilitar a manipulação e visualização dos materiais pedagógicos por parte dos estudantes. Motivar e auxiliar professores a renovar periodicamente, com a participação dos estudantes as produções realizadas (materiais e espaços).	Durante todo ano letivo.	Equipe Gestora e docentes	Registro das ações através de fotos e relatórios. Acompanhamento constante dos prazos estipulados. Avaliação contínua da execução do

					plano.
Organização dos espaços do ambiente educativo como das salas das regentes melhorando o ambiente alfabetizador.	Verificar e orientar para que todas as salas estejam organizadas de forma a favorecer o ambiente alfabetizador e de aprendizagem.	Providenciar para que todas as salas das regentes constem: alfabeto, quadro numérico, calendário e demais materiais e produções pedagógicas.	Durante todo o ano letivo.	Equipe Gestora e docentes	Registro das ações através de fotos e relatórios. Acompanhamento constante dos prazos estipulados. Avaliação contínua da execução do plano.
Percebemos também que alguns espaços poderiam ser revitalizados e que novos espaços poderiam ser construídos vindo a favorecer a melhoria de nosso ambiente educativo como, por exemplo, a realização da horta dentro da prática ambiental e revitalização do jardim.	Construir e utilizar a horta escolar como instrumento de aprendizagem do estudante de prática ambiental, que fará parte de todo este processo desde a transformação do espaço reservado até a efetiva colheita. No que diz respeito ao jardim pretende-se revitalizar o espaço já existente pintando os pneus e replantando novas flores e plantas.	Horta: Colocação de terra nova. Preparação da terra com adubação e compostagem. Plantio. Colheita. Degustação. Jardim: Orçamento e verificação de possíveis doações de flores para ornamentar o jardim. Plantio de flores novas e plantas. Confecção de placas para manter o cuidado com o jardim.			Registro das ações através de fotos e relatórios. Acompanhamento constante dos prazos estipulados. Avaliação contínua da execução do plano.
Renovação de murais para exposição de trabalhos dos estudantes utilizando as paredes e espaços variados para tais exposições.	Apresentar a construção dos trabalhos dos estudantes refletindo as concepções da escola e da sociedade.	Pintar e adequar os murais organizando-os por turmas facilitando a exposição frequente e contínua dos trabalhos dos estudantes.	Durante todo o ano letivo.	Equipe Gestora e docentes	Registro das ações através de fotos e relatórios. Acompanhamento constante dos prazos estipulados. Avaliação contínua da execução do plano.
Oferecer aos estudantes alternativas de atividades durante o recreio pós almoço, contribuindo para seu pleno desenvolvimento enquanto estudante integral.	Ofertar atividades diversificadas no intervalo das 12 às 13 horas, utilizando os diferentes espaços escolares e diferentes possibilidades de atividades recreativas.	Criar um cronograma atendendo as turmas com espaços e atividades previamente definidos, comprar e confeccionar novos jogos, adequar cada ambiente disponível para tender estas crianças.	Durante todo o ano letivo.	Equipe Gestora e docentes	Acompanhamento constante dos prazos estipulados. Avaliação contínua da execução do plano.

EIXO 3 – GESTÃO DEMOCRÁTICA

Diagnóstico	Objetivos	Ações	Prazos	Responsáveis	Monitoramento das ações
Participação dos estudantes nas tomadas de decisões e organização da escola.	Aumentar a participação dos estudantes nas decisões da escola.	Criar o conselho de estudantes.	Durante todo o ano letivo.	Equipe Gestora, docentes e discentes.	Avaliação contínua da execução do plano. Avaliação contínua da execução do plano. Avaliação contínua da execução do plano. Avaliação contínua da execução do plano.
Articulação do trabalho da Equipe Gestora.	Consolidar na rotina da Equipe Gestora, reuniões constantes, pois a partir da interação entre gestores, coordenadores e pedagogos a escola vai adquirindo traços culturais próprios, melhorando a organização e a comunicação.	Estabelecer calendário de reuniões entre equipe direção e equipe pedagógica.		Equipe Gestora	
Aumento na qualidade da participação dos pais	Articular o trabalho pedagógico entre Escola e família Estreitar os laços entre a escola e família	Incentivar a participação de pais no desenvolvimento da aprendizagem de seu filho, por meio de reuniões e atividades propostas pela escola, entre outros. Conduzir a gestão rumo à satisfação da comunidade, criando vínculo e acolhendo, mantendo bom relacionamento entre equipe pedagógica-administrativa e família dos estudantes. Reunião Geral com os pais; Reuniões trimestrais para entrega de pareceres; Reunião por turma quando necessário; Reunião individual com a família; Festa Junina.		Equipe Gestora e docentes.	
Administrar os recursos humanos, financeiros e materiais. Aquisição e conservação de materiais e espaços	Promover a aprendizagem e formação do estudante. Efetivar a qualidade do processo ensino-aprendizagem	Gerir os recursos humanos, financeiros e materiais promovendo a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional Verificar e orientar rotineiramente a conservação e uso adequado de espaços, equipamentos e materiais, limpeza, organização, segurança, merenda		Equipe Gestora, Conselho de escola e APPF.	

		escolar, cumprimento de horários, providenciando de pronto as correções necessárias. Coordenar e orientar a administração dos recursos financeiros e materiais e a sua prestação de contas correta e transparente, de acordo com as normas legais, seja os recursos obtidos diretamente de fontes mantenedora, seja obtido por parcerias e atividades de arrecadação, sempre estabelecendo as prioridades.			
Estrutura física	Buscar junto à mantenedora melhorias para a estrutura física da escola Proporcionar espaço físico adequado e de qualidade.	Reivindicar a reforma dos telhados pintura e hidráulica de nossa escola.	Durante o ano letivo.	Equipe Gestora, Conselho de escola e APPF.	Avaliação contínua da execução do plano.

EIXO 4 – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Diagnóstico	Objetivos	Ações	Prazos	Responsáveis	Monitoramento das ações
Melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem.	Organizar o Trabalho pedagógico, efetivando os momentos de permanência, hora atividade e conselho de classe como espaço de discussão do processo ensino-aprendizagem visando melhoria desse processo.	Organizar reuniões dos professores com os pais trimestralmente e/ou sempre que necessário. Verificar junto aos professores caso de estudantes com dificuldade de aprendizagem para se efetivar encaminhamentos para avaliação clínica e/ou pedagógica. Proceder com orientação ao registro de frequência e conteúdo nas chamadas. Verificar junto aos professores caso de estudantes faltosos para se efetivar encaminhamentos – FICA. Dar continuidade às avaliações trimestrais. Orientar e acompanhar a reorganização do planejamento, a partir das informações levantadas	Durante o ano letivo	Equipe Gestora e Docentes	Registro das ações através de fotos e relatórios. Acompanhamento constante dos prazos estipulados. Avaliação contínua da execução do plano.

		no Conselho de Classe.			
Otimização do tempo pedagógico.	Organizar a ação pedagógica para que o tempo escolar e intervenções sejam produtivas.	Realizar Conselho de Classe com análise qualitativa e quantitativa dos estudantes. Realizar Conselho de Classe buscando garantir a participação de todos os profissionais que trabalham com a turma. Dar continuidade à organização já existente, conselhos com os professores nas permanências buscando reunir a maioria dos professores que trabalham com a turma.	Durante o ano letivo	Equipe Gestora e Docentes	Registro das ações através de fotos e relatórios. Acompanhamento constante dos prazos estipulados. Avaliação contínua da execução do plano.
Integração turno e contra turno.	Fortalecer a organização do contraturno, visando melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.	Possibilitar a reflexão/avaliação do trabalho pedagógico. Repassar situações pedagógicas dos estudantes do turno e do contra turno para os professores. Promover reuniões pedagógicas previstas em calendário (OTP e troca de experiências).			
Educação Infantil: Reconhecer e planejar os encontros de brincar como momentos de integração.	Proporcionar atendimento de qualidade em uma prática sensível às necessidades das crianças de maneira a contribuir com seu desenvolvimento.	Planejar atividades diversificadas para crianças de diferentes idades. Organizar horários para o desenvolvimento das atividades planejadas com crianças de turmas diferentes. Proporcionar situações em que as crianças sejam envolvidas na organização dos cantos. Estimular o estudo nos momentos de formação para os itens de Protagonismo infantil nos documentos da RME e no PPP da Unidade. Ampliar o estudo sobre os parâmetros.			
Após a análise do desempenho escolar dos estudantes, faz-se necessária a implantação do “Projeto de Apoio Pedagógico” para aqueles estudantes	Proporcionar atendimento pedagógico pontual, através do Projeto Equidade, a fim de diminuir as lacunas de conhecimentos em Língua Portuguesa e	Proporcionar aos estudantes com necessidades de aprendizagens, apoio pedagógico através do Projeto Equidade. Trabalhar com materiais concretos, materiais			

com defasagens no processo de aprendizagem	Matemática.	alternativos pré-selecionados, atividades de caráter lúdico, utilização de vídeos, diferentes suportes textuais, recursos da sala de informática, utilização e a confecção de jogos em ambos componentes curriculares e outros subsídios que sejam capazes de estimular a aprendizagem dos estudantes.			
Impotência diante de situações acidentais que poderiam ser evitadas com atitudes simples. Por isso, percebemos a necessidade de conscientização, orientação, esclarecimentos e formação quanto os procedimentos de segurança.	Prevenir de maneira precoce os possíveis acidentes, na hora do almoço e recreios.	Planejar os momentos de recreio em conjunto com os profissionais da Instituição. Preparar os inspetores para fazer a mediação em questões de conflitos. Reuniões Periódicas com os professores e Funcionários da Instituição, com o intuito de Implantar políticas de prevenção de acidentes. Conscientizar e incentivar constantemente, os estudantes, a adoção de comportamentos e atitudes seguras e saudáveis através de explicações, aulas ou até mesmo com exemplos práticos sobre os possíveis acidentes dentro da instituição. Reuniões com os pais e familiares para orientações. Apresentação do Teatro de Fantoques. Realização de Simulados. Realização de Cursos de Formação de Brigadas de Combate a Incêndios. Noções de Primeiros Socorros.	Durante o ano letivo	Equipe Gestora e Docentes	Registro das ações através de fotos e relatórios. Acompanham ento constante dos prazos estipulados. Avaliação contínua da execução do plano.
Matrícula de crianças com necessidades especiais.	Proporcionar atendimento de qualidade em uma prática sensível às necessidades das crianças de maneira a contribuir com seu desenvolvimento.	Promover uma prática inclusiva as crianças com necessidades especiais e as demais em suas necessidades. Oportunizar a leitura da ficha da matrícula pelos professores para conhecimento das informações comentadas pelas famílias no ato da			

		<p>matrícula.</p> <p>Oportunizar momentos de conversa entre as profissionais que prestam atendimento às crianças em unidades específicas para reabilitação e as profissionais que atuam diretamente com a criança.</p> <p>Buscar junto a mantenedora profissional de apoio pra turno e contraturno dos estudantes que necessitam.</p> <p>Solicitar o acompanhamento ao DIAEE para orientações aos profissionais da escola que atuam com os estudantes com necessidades especiais.</p>			
--	--	---	--	--	--

EIXO 5 – FORMAÇÃO CONTINUADA

Diagnóstico	Objetivos	Ações	Prazos	Responsáveis	Monitoramento das ações
Necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica	<p>Proporcionar a todos os professores uma formação continuada onde todos sejam inseridos no processo para uma educação de qualidade</p> <p>Propor estratégias com a finalidade de considerar as dificuldades e de cada estudante escolar</p> <p>Organizar o Trabalho pedagógico, efetivando os momentos de permanência, hora atividade e conselho de classe como espaço de discussão do processo ensino-aprendizagem visando melhoria</p>	<p>Acompanhamento do planejamento</p> <p>Acompanhamento das condições acadêmicas ou de aprendizagem de estudantes (frequência, rendimento escolar, PAPI, análise de portfólios, encaminhamentos clínicos entre outros),</p> <p>Estudos de textos que fundamentem a prática pedagógica, bem como o acompanhamento da atuação docente e de cursos realizados pelos professores, possibilitando troca de experiências entre eles.</p> <p>Além de estudos internos e</p>	Ao longo do ano letivo.	Equipe gestora	Avaliação contínua da execução do plano.

	desse processo	externos ofertados pela mantenedora como: assessoramentos, cursos, palestras, SEP (Semana de Estudos Pedagógicos), Semana Literária, Semana Cultural, entre outros.			
Permanência caracterizada como um espaço de reflexão e intervenção planejada	Efetivar os momentos de permanência, hora atividade e conselho de classe como espaço de discussão do processo ensino-aprendizagem visando melhoria desse processo	Realizar apoio Pedagógico ao grupo de professores da Escola durante permanência. Realizar estudos nas permanências que visem atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Promover estudos e sistematizações de planejamento, plano de aula, revisão dos pareceres descritivos, portfólio e planos de apoio individuais. Incentivar a participação dos professores em cursos e projetos ofertados pela RME, que sejam relacionados à sua função.	Ao longo do ano letivo.	Equipe gestora e docentes.	Avaliação contínua da execução do plano.

EIXO 6 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E PROTEÇÃO DO SUJEITO DE DIREITOS

Tema	Objetivos	Ações	Prazos	Responsáveis	Monitoramento das ações
História e cultura indígena	Estabelecer as relações entre os elementos das linguagens artísticas em diferentes contextos culturais Perceber a diversidade étnico-racial, entre outras, nas produções artísticas, bem como seus autores.	Estabelecer cronograma contemplando: - lendas indígenas. - cerâmica - grafismo corporal. - cestaria.	Ao longo do ano.	Docentes	Registro de ações através de fotos e relatórios. Avaliação contínua da execução do plano.

	Reconhecer relações entre os elementos das linguagens artísticas em diferentes contextos culturais. Desenvolver linguagem própria na perspectiva de criação artística				
Direitos Humanos e cidadania (pessoa idosa, crianças, adolescentes, pessoas com deficiência)	Ler, conhecer e discutir o que são deveres e direitos e quais atitudes e/ou ações cabem a cada cidadão.	Roda de conversa sobre o que cada um mais gosta de fazer. Em seguida conversar sobre o que é RESPEITO; Construir combinados (regras de convivência) da sala de aula coletivamente; Ilustração de alguns direitos das crianças; Ações que preservam o respeito mútuo nos diferentes espaços que as crianças vivem através de ilustrações; Vídeo da turma da Mônica sobre os direitos das crianças; Leitura do livro “Os direitos da criança segundo Ruth Rocha”.	Ao longo do ano.	Docentes	Registro de ações através de fotos e relatórios. Avaliação contínua da execução do plano.
Intimidação sistemática (bullying)	Debater e discutir as consequências do bullying na escola. Promover um ambiente de respeito e amizade entre os estudantes oportunizando um lugar agradável para todos.	Filme “Extraordinário”. Leitura de “preceitos” do livro “365 dias Extraordinários”. Roda de conversa sobre o respeito para com as diferenças.			
História da cultura da África e cultura afro-brasileira	Perceber a diversidade étnico-racial, entre outras, nas produções artísticas, bem como seus autores. Ampliar o repertório artístico e cultural, por meio de obras contextualizadas em diferentes tempos e espaços. Estamparia com motivos afro-brasileiros. Construção de instrumentos musicais de origem africana. Arte geométrica com motivos étnicos e religiosos de origem africana	Identidade cultural (étnico-racial) - retratos e máscaras. - Paisagens da África.			
	Proporcionar reflexão buscando	Sensibilização com toda comunidade escolar; Roda de conversa sobre o			Registro de

Trabalho infantil	<p>conscientização sobre os prejuízos causados pela imposição do trabalho às crianças e adolescentes;</p> <p>Oportunizar aos estudantes a reflexão da importância de permanecer na escola, conscientizando-os que a educação é a melhor maneira de construir um futuro.</p> <p>Estender essa reflexão a toda comunidade escolar principalmente aos responsáveis vislumbrando uma mudança de comportamento em nossa comunidade.</p> <p>Informar que existem órgãos oficiais a serem acionados em defesas de crianças e adolescentes que se encontram em situação de exploração.</p>	<p>conhecimento prévio dos estudantes;</p> <p>Levantamento de hipóteses: O que é a ECA? O que caracteriza trabalho infantil? Quais os prejuízos causados pelo trabalho infantil?</p> <p>Distribuição e estudo da cartilha “Brincar, estudar, viver... trabalhar quando crescer”;</p> <p>Leituras de textos informativos, com atividades relacionadas aos mesmos;</p> <p>Realização de pesquisas;</p> <p>Composição de música e paródias;</p> <p>Discussões e debates sobre o assunto;</p>	Ao longo do ano.	Docentes	<p>ações através de fotos e relatórios.</p> <p>Avaliação contínua da execução do plano.</p>
-------------------	--	---	------------------	----------	---